

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DOS DOIS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA REPÚBLICA ARGENTINA: O NORMALISMO E OS INSTITUTOS
DE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO: DA INCLUSÃO À EXCLUSÃO
SOCIAL.**

PATRICIA ROSA ZORZOLI

FLORIANÓPOLIS

Março de 2002



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**"ANÁLISE DOS DOIS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
REPÚBLICA ARGENTINA: O NORMALISMO E OS INSTITUTOS DE
FORMAÇÃO DO PROFESSORADO. DA INCLUSÃO À EXCLUSÃO SOCIAL"**

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação

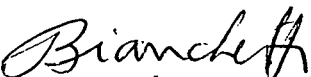
APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 15/03/2002

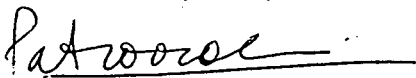
Dra. Leda Scheibe (CED/UFSC – Orientadora)

Dra. Marli Auras (CED/UFSC – Examinadora)

Dr. Waldeck Carneiro da Silva (UFF/RJ – Examinador)

Dra. Maria das Dores Daros (CED/UFSC – Suplente)


Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC


Patrícia Rosa Zorzoli

Florianópolis, Santa Catarina, Março de 2002

PATRICIA ROSA ZORZOLI

**ANÁLISE DOS DOIS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA REPÚBLICA ARGENTINA: O NORMALISMO E OS INSTITUTOS
DE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO: DA INCLUSÃO À EXCLUSÃO
SOCIAL.**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação do Centro de Ciências da
Educação da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leda Scheibe

FLORIANÓPOLIS

2002

*A Oscar, meu companheiro, pelas suas
contribuições cotidianas.
Aos meus filhos, Fidel, Amparo e Clara Lua,
pela paciência e compreensão e, por lembrar-
me, a todo momento, que a vida é muito mais.*

AGRADECIMENTOS

Desejo dedicar um especial agradecimento à Professora Leda Scheibe, minha Orientadora, por sua dedicação e ensinamentos, seu olhar atento, sua palavra sempre otimista, sua paciência em horas de pouca esperança. Por seu carinho.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pelo apoio e colaboração, pelo esforço que realizaram por compreender-me e pelo carinho demonstrado em todos os momentos de nosso trabalho.

À Professora Marli Auras que fez por mim muito mais do que sua tarefa acadêmica. Pela solidariedade para com minha família em momentos cruciais de nossas vidas aqui.

Aos Professores Selvino Assmann e Maria Célia Marcondes de Moraes pelos seus ensinamentos e colaboração.

A todos os membros do Programa de Pós-Graduação, especialmente os funcionários da Secretaria e a CAPES por tornar viável as condições para a realização de meu estudo.

À minha professora, colega e amiga Ana Maria Perez Aguirre, por ensinar-me a trabalhar e pelo apoio e carinho que me dedicou em cada momento de minha profissão e de minha vida.

À Susana Barco pelos seus aportes teóricos.

À Leziany, por sua colaboração em todos os momentos, principalmente, na organização final deste trabalho, quando a dificuldade da língua se tornava problemática.

A todos aqueles que, presentes ou não, colaboraram de diferentes modos com meu trabalho.

A todos, muitíssimo obrigada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. O MODELO DA ESCOLA NORMAL : A formação do professor primário na história argentina - Sarmiento e o “Normalismo”	12
2. O MODELO DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A “terceirização” na formação dos professores - o contexto da mudança.....	27
3. RUPTURAS E CONTINUIDADES NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	38
4. DOIS MODELOS DE FORMAÇÃO, DOIS MOMENTOS HISTÓRICOS.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71

RESUMO

O estudo trata sobre os dois modelos de formação de professores de nível primário que teve a Argentina: o Normalismo (1870 aproximadamente) e os Institutos de Formação e Aperfeiçoamento Docente (1970 aproximadamente), este último ainda vigente. O primeiro dos modelos significou para a Argentina do começo do século XIX a necessidade de encontrar uma ferramenta, a escola, que aglutinara e outorgara um corpo comum de valores e conhecimentos a um grupo humano extremamente heterogêneo; utilizou-a como ferramenta de homogeneização de um Estado-Nação em formação. Com esse objetivo se pensou um sistema de formação que convocasse pessoas dispostas a "abraçar" a causa da conformação da cidadania. Durante um dos períodos de governos militares que viveu a Argentina, 1966-1973, foi introduzida a reforma na formação dos professores: a chamada "terceirização", que significou a mudança do nível médio para o nível terciário, não universitário. Tal mudança produziu-se no auge do modelo desenvolvimentista e representou a ideologia modernizadora-eficientista que o impregnava. O principal suposto é analisar se um modelo correspondeu a um sistema educativo que se construía, em um contexto sócio-político que incorporava grupos humanos, os imigrantes e os *gauchos* deslocados, e portanto ampliava seus espaços sociais; enquanto o outro modelo correspondeu a um sistema educativo já conformado e num contexto sócio-político de regressão e de exclusão social. Tanto um modelo como outro geraram corpos conceituais que tentaram dar conta das características e sentidos que devia assumir o trabalho docente, assim como empreenderam projetos de formação com estratégias e práticas institucionais distintas, baseando-se em modelos abstratos acerca dos sujeitos pedagógicos implicados. O professor como modelo exemplar, assim como o professor como técnico da educação, reduziram o debate à formulações de caráter normativo-prescritivo, desviando a abordagem de outras questões significativas. Através de diversas análises concluiu-se que, no entanto, o país que dá a luz ao Normalismo crescia, ampliava seus espaços de participação e integrava socialmente; enquanto que o país no qual se realizou a reforma de 70 começava a regredir, restringia seus espaços de participação e excluía socialmente. Uma análise histórico-crítica dos modelos referidos permite refletir acerca da importância que assumem, hoje mais do que nunca, os sistemas de formação de professores. Se realça a necessidade de pensar sistemas nos quais o professor seja a figura chave, onde o triângulo docente-conhecimento-reflexão sobre a própria prática, seja mobilizador do trabalho educativo.

Palavras-chaves: Sistema educativo - Formação docente - História

ABSTRACT

The report deals with both education models of primary degree teachers developed in Argentina: the *Normalism* (approximately 1870) and *Education and Teaching Improvement Institutes* (approximately 1970), currently still used. The first model implicated for Argentina starting the XIX century the need of finding a tool, the school, able to bring together and create a common group of values and knowledges to a human group extremely heterogeneous, and using it as an homegenization tool for a State-Nation being shaped. With that goal the education system was thought as one that gathered people willing to make a "common cause" with the citizenship conformation. During one of both military governments that Argentina lived, between 1966 and 1973, a reform in teachers' education was introduced: the "*tercerización*", meaning a change of secondary degree to a tertiary degree, not the universitary one. This change happened during the apogee of the development model, and was the expression of its modernizing and efficiency driven ideology. The main assumption is to analyze if one model corresponded to an educational system in construction in a social-political background that incorporated human groups such immigrants and *gauchos* that had been shifted, and then enlarging their social spaces, while the other model corresponded to an educational system already shaped and in a social-political background of regression and social exclusion. Both models generated conceptual units trying to tell of characteristics and meanings to be assumed by the teaching work, and also started education projects with different strategies and institutional practices, based on abstract models regarding the pedagogical subjects implicated. The teacher as an exemplary model, and also the teacher as an educating technician, reduced the debate to standard and prescription characteristics, leading it away from other significant topics. Through different analyses, the report concludes that on one side, while the country that gave birth to "*Normalism*" was growing, it was also enlarging its participation spaces and got socially integrated. On the other side, the country where the 70's reform occurred was starting its regression, and also limited the participation spaces and made social exclusions. A crytical -historical analysis of abovementioned models allows a reflection about the importance, currently more than ever, of teachers' education systems. It enhances the need of thinking about systems where the teacher is the key figure, where the triangle teacher-knowledge-reflection about his own practice can mobilize the educational work.

Key Words: educational system – teaching training – history.

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado analisa os dois modelos de formação de professores para o ensino primário que existiram na República Argentina.

Quando foi iniciado, este estudo teve a intenção de analisar a reforma na formação do professor de ensino primário implementada na Argentina no ano de 1970. No desenvolvimento do trabalho, no entanto, optou-se por analisar também o modelo de formação anterior à reforma.

O estudo foi realizado com a intenção de responder ao que foi se configurando como sua principal hipótese: analisar se um modelo correspondeu a um sistema educativo em construção, num contexto dinâmico que incorporava contingentes humanos e ampliava seus espaços sociais, enquanto o outro modelo correspondeu, cem anos depois, a um sistema educativo já conformado e em um contexto regressivo de proscrição política e exclusão social.

O primeiro dos casos, o modelo do Normalismo, implementado no século XIX (1870 aproximadamente), e o segundo caso refere-se ao modelo dos Institutos de Formação do Professorado, implementado pela ditadura militar do General Onganía nos anos prévios a 1970.

A escolha deste tema de investigação tem a ver com minha prática docente de anos de trabalho como docente universitária na formação de professores de distintos

níveis do sistema educativo. Este trabalho, também foi sempre vinculado à observação de salas de aula nos níveis primários e médio, e fez com que se fosse conformando em mim a idéia de que a formação de professores nos Institutos de Formação do Professorado não estava dando os resultados esperados e necessários. Esperados pelos que implementaram a reforma, porque segundo se sustentava, a formação normalista já estava atrasada com respeito aos novos tempos e correntes pedagógicas.

Como necessários estou me referindo a adequados aos tempos e aos avanços que os meios de comunicação e a vida moderna hoje impõe. Existe uma distância cada vez maior entre a escola e o mundo, entre o que interessa às crianças – e a internet e outros meios lhe brindam – e os conhecimentos dados pela escola.

Quanto maior o desenvolvimento científico-tecnológico, maior parece ser esta distância com o “mundo escolar”, pelo menos no que se refere à escola pública, nos países mais pobres.

UMA METÁFORA....

Segismundo, príncipe de Polonia, sigue recitando su escena en medio de drásticos e inesperados cambios de decoración, risas del público e intervenciones permanentes de los tramoyistas; así describía Esteve en 1994 la situación actual de la docencia.

Con gran dramatismo se reconoce, en ese actor desconcertado que sólo conoce la letra de Calderón, algunas de las reacciones de los docentes ante los cambios que están teniendo lugar en la escuela, en el marco del escenario social, político, económico y cultural de este fin de siglo; cambios tan desconcertantes como los del actor de “La Vida es Sueño”. (Diker, 1997, p. 40)

A autora da citação continua:

algunos actores deciden no tener en cuenta el cambio de decorado y continúan, fatalmente descolocados, recitando su escena. Otros en cambio deciden detener la representación y plantear al público y a los tramoyistas los problemas del cambio de decorado, ya sea para que los dejen continuar con su libreto, ya sea para involucrarlos en la resolución de una situación que se ha vuelto incómoda , tanto para el actor como para el público mismo.

(...) Esta es una excelente metáfora “para relatar el malestar de la docencia hoy, que revela varios aspectos del problema de la formación y la práctica de maestros y profesores: el desajuste del libreto, la soledad en la resolución del problema, lo incómodo de la escena, sobre todo teniendo en cuenta que disponen sólo del ‘libreto’ de Calderón”. (1997, p. 41)

A questão é interrogar-se como, de que modo, com que tipo de adequações, deve a escola ir diminuindo esta distância. Neste sentido, cabe a pergunta: que tipo de reformas se deve fazer dos distintos subsistemas educativos ?

Outras perguntas também podem ser levantadas relacionadas ao que venho expondo: pode a escola acercar-se mais deste “outro” mundo? Pode o professor de ensino primário ser, não somente facilitador senão artífice nesta tarefa? Podem ser construídos currículos mais interessantes e adequados aos tempos e interesses dos alunos ?

O mesmo poderia perguntar-se com respeito à formação do professor: adequam-se os currículos de formação às necessidades que esta nova escola requer hoje do professor do ensino primário? Como opera o período de formação deste professor em sua futura prática profissional e como operam efetivamente as instituições nas quais este professor põe em cena sua prática ?

Podemos pensar, desde as instituições acadêmicas e desde os “lugares de decisão”, políticas para a formação dos docentes nas quais a problemática da inclusão *versus* exclusão social seja um eixo verdadeiramente impulsionador desta formação? Pode-se, outrossim, pensar aqui, em nossos países pobres e a partir de nós mesmos, currículos de formação de professores nos quais os termos emprego, pobreza, democracia, educação, conteúdos, apareçam carregados de sentido e significado e, em consequência, todo o aparato teórico/prático do futuro professor gire em torno da construção de uma prática profissional consciente de tais problemas e com ferramentas

para atacá-los? Podemos voltar a pensar em termos de esperança, de utopia (o termo utopia é tomado aqui, não como o do não-lugar, da sem saída, ao contrário, como o lugar possível de ser concretizado) e voltar a apresentar-nos a escola como ferramenta básica do estado democrático com a qual se torne verdadeira a frase célebre (e muitas vezes vazia) de “educação para todos” que nos colocam as agências do Banco Mundial, UNICEF e outros organismos internacionais?

A este respeito nos esclarece Saviani, no livro “Escola e Democracia”,

trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”. (1983, p. 36)

Por fim, podemos pensar em: propor políticas de formação para uma prática profissional e social não excludente? Para uma prática profissional que acredite verdadeiramente em sua tarefa e não fique apenas ao nível do discurso? Podemos pensar em formar professores autônomos, os “trabalhadores livres” de Gramsci? Homens capazes de pensar e dirigir, que alcancem a unidade entre a aquisição da capacidade de dirigir e a capacidade de produzir? (Gramsci apud Scheibe, 1992)

Esta dissertação não pode e nem tem a pretensão de dar respostas a todas estas interrogações, uma vez que cada uma delas poderia compor um outro estudo. De qualquer forma, estas problemáticas vão estar presentes ao longo deste trabalho.

É um trabalho histórico porque a história o enquadra. É também um trabalho que compara os modelos. Mas, como já foi salientado anteriormente, é principalmente um trabalho de apresentação e de análise dos dois modelos de formação que teve a República Argentina. Tenta-se também refletir, de modo crítico, sobre algumas questões de política educativa.

É preciso dizer ainda que este tema na Argentina, ainda hoje, gera amplos debates. O Normalismo, como todo sistema, tem seus opositores e seus defensores radicais. Tenta-se, neste estudo, fazer uma narração analítica e ampliar a visão de questões que ainda estão obscurecidas e dificultam o entendimento do presente. Devemos buscar no passado elementos que nos permitem pensar, para o futuro, formas distintas que hoje são necessárias na formação dos professores de nível primário.

Tampouco pode-se deixar de dizer que ninguém pode pensar seriamente no Normalismo como um corpo teórico único durante os seus 100 anos de existência. Isto é importante de ser destacado. Sucederam-se mudanças em seu interior: uns foram os professores formados no normalismo inicial do século XIX, outros os formados na metade do século XX, ainda que uma forte característica própria do modelo os una em alguns pontos.

Não se pode pensar hoje, em pleno século XXI, que o modelo normalista, que serviu em um contexto histórico determinado na Argentina, possa ser reapropriado na sua forma original. De todo modo, ao longo dos meus estudos de graduação e de minha vida profissional as minhas concepções com respeito ao Normalismo foram mudando. Neste processo, passei a compreender melhor este modelo como um fenômeno educativo que não só foi muito bem pensado, senão que deu, pelo menos em seus primeiros tempos e durante muitos anos, resultados positivos.

Neste sentido, a obra de Saviani e sua leitura histórico-crítica da realidade contribuiu para uma melhor compreensão deste fenômeno, particularmente a sua tese “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma orden democrática” (1983, p. 40).

Tentarei, através da análise dos dois modelos de formação de professores que até hoje funcionaram na República Argentina, compreender melhor o presente através do rastreamento do passado.

A presente dissertação se organiza da seguinte forma:

- Em um primeiro momento apresenta-se o modelo do Normalismo;
- em um segundo momento, discute-se o modelo dos Institutos de Formação do Professorado;
- em um terceiro momento, apresentam-se algumas rupturas e continuidades que aconteceram na história social e na história da educação e da formação docente na Argentina, com a finalidade de esclarecer sobre o panorama histórico argentino, tendo presente que escrevo em um outro país e para um outro coletivo;
- em um quarto momento são realizadas algumas análises possíveis de ambos os modelos, tratando de colocar em evidência a hipótese inicial à luz do escrito e analisado, encerrando-se a dissertação com algumas reflexões finais.

ASPECTOS TEORICO-METODOLÓGICOS:

Como já foi dito anteriormente, até o momento existiram na República Argentina dois modelos de formação de professores: o modelo do Normalismo (ou da Escola Normal Superior - 1870/1970 aproximadamente), e o modelo dos Institutos de Formação e Aperfeiçoamento Docente (1970 até a atualidade). Ambos os modelos coexistiram durante algum tempo.

Uma idéia que impregna o trabalho é a seguinte: o modelo do Normalismo parece que operou com maior grau de êxito, de eficácia, tanto na cotidianidade da prática docente como em seus resultados.

Quase toda a literatura que analisa ambos os modelos coincide neste suposto., mesmo quando o interpreta de diferentes modos. Existe concordância com a idéia de que a Escola Normal Superior obteve melhores resultados com respeito à tarefa básica na formação da escola primária.

Cabe então perguntar: qual foi a necessidade que motivou a mudança? Que motivações de ordem ideológica estiveram presentes?

Numa tentativa de dar resposta a estas interrogações, realizou-se a análise do modelo do Normalismo, procurando compreender algumas de suas tradições. Entende-se por tradições na formação dos docentes, configurações de pensamento e de ação que, construídas historicamente, mantêm-se ao longo do tempo enquanto estão institucionalizadas, isto é, incorporadas às práticas e à consciência dos sujeitos. Para além do momento histórico que lhes deu origem, sobrevivem na organização, no currículo, nas práticas e nos modos de perceber dos sujeitos, orientando suas ações. Esta sobrevivência se manifesta no modo de persistir nas imagens sociais da docência e em suas práticas escolares.

Estas configurações são tão fortes que podem resistir a qualquer tentativa de mudança. Quer se dizer com isto que não basta a instauração de uma mudança curricular para sua transformação. Só um trabalho intenso e continuado de reflexão do professorado sobre a própria prática pode operar a transformação.

A reflexão sobre estas tradições e sua força nos ajuda a compreender o momento atual, a poder entender nossas próprias argumentações e decidir sobre os compromissos a assumir. Também nos ajuda a entender os processos de reforma e nosso lugar neles.

Propõe-se, então, como objetivo geral deste trabalho, realizar uma análise histórica dos modelos de formação de professores do ensino primário na República Argentina.

Como objetivos mais específicos, pretende-se:

1. Caracterizar globalmente ambos os modelos;
2. Contextualizar historicamente a transição de um modelo a outro, marcando certas rupturas e continuidades que outorgariam sentido e significado à história da formação dos professores do ensino primário;
3. Analisar os condicionantes objetivos presentes no desenvolvimento dos dois grandes modelos de formação de professores na República Argentina frente ao suposto colocado.

Como já foi explicitado, o presente trabalho investiga a mudança que sofreu a formação dos professores na Argentina. Para isto, analisou-se o nascimento e o desenvolvimento da Escola Normal Superior, considerando, principalmente as dimensões políticas, sociais e históricas. Desde a proposição do problema, e com a certeza de que sem problema não há história nem investigação histórica, selecionaram-se, organizaram-se e analisaram-se as fontes bibliográficas que permitiram construir e compreender a dinâmica do processo histórico e suas complexidades. Escolher os objetos do passado e interrogá-los desde o presente não é tarefa fácil. Necessariamente é preciso interrogar-se, questionar-se nos pressupostos iniciais, e manter uma forte vigilância epistemológica. Como destaca Reis, falando sobre o problema teórico-metodológico, “o historiador ‘aparece e confessa’ seus pressupostos e conceitos, seus problemas e hipóteses, seus documentos e suas técnicas e os modos como as utilizou e, sobretudo, a partir de que lugar social e institucional ele fala” (1998, p. 39).

A periodização histórica realizada na parte III do trabalho não efetua recortes desinteressados, mas sim os faz a partir de um pressuposto ideológico. Na realidade, não existe investigação desinteressada. O que provoca a necessidade de investigar, de perguntar-se sobre alguma questão é a realidade presente.

Isto faz com que, ainda que o foco esteja no campo educativo, o histórico cubra uma dimensão crucial já que é só a partir dele que se pode, com a ajuda de algumas fontes, ir “desenrolando” a meada dos acontecimentos que deram sentido e forma aos dois projetos educativos analisados. Uma metodologia de investigação histórica permite iluminar o dinamismo interno das distintas situações que foram conformando o campo da formação de educadores.

Saviani (1998) explicita a perspectiva teórico-metodológica para a realização de estudos históricos no campo educacional. Tal perspectiva refere-se a uma superação dos limites dos paradigmas tradicionais da historiografia representados pelo positivismo e pelo presentismo. Propõe uma interlocução ativa e crítica com as correntes atuais que resultaram das contribuições da “Escola dos Annales”. Os princípios, a seguir, guiam tal perspectiva :

a) caráter concreto do conhecimento histórico-educacional. Refere-se aqui ao movimento que parte do todo caótico (síncrise) e atinge, através da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, através das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto, isto é, como uma “rica totalidade de relações e determinações numerosas” (Marx apud Saviani, 1998, p. 117);

b) Perspectiva de “longa duração”. Ponto chave para a “Escola dos Annales” e que também faz parte da orientação proposta por Gramsci para destacar a necessidade de distinguir os movimentos orgânicos dos conjunturais. Para captar os movimentos orgânicos (estruturais) é necessário submeter à análise períodos relativamente grandes de tempo;

c) Visão analítico-sintética no tratamento com as fontes. Este princípio impõe o exame atento das fontes disponíveis compreendendo suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente de modo a não deixar escapar as características simultâneas e as que acontecem ao longo do tempo, em um determinado fenômeno;

d) Articulação do singular e o universal. Encontrar a justa relação entre o local, o nacional e o universal. As relações de reciprocidade, de determinação e subordinação;

e) Atualidade da investigação histórica. Este princípio é fundamental e implica na consciência de que, como toda investigação, a investigação histórica não é desinteressada. Algum problema do presente a motiva, nos apresenta como problema a ser investigado. Trata-se, como dirá Saviani (1998, p. 119),

da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, não é possível compreender radicalmente o presente sem compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese.

Creio que estes princípios que referencio de Saviani estão presentes no meu estudo. Tenho tentando respeitá-los ao longo da análise que realizo dos dois modelos de formação de professores.

1. O MODELO DA ESCOLA NORMAL SUPERIOR : A formação do professor primário na história argentina - Sarmiento e o “Normalismo”

En una época de **discusión y de combates** de espíritu, el hombre de la sociedad moderna necesita adiestrarse en las artes de la inteligencia; porque es hablando, pensando o escribiendo que **combatirá** a sus enemigos: la tribuna, el periódico, la cámara y la prensa serán la arena de sus **terribles duelos**; allí se cogen las palmas de la **victoria**, allí se sufre la vergüenza de la **derrota**. (Sarmiento apud Zanotti, 1981, p.64)

Desde a sua independência (1816) até o final do século XIX (período marcado pelo fenômeno imigratório); a formação do Estado Argentino teve que encarar o fenômeno da heterogeneidade, da coexistência de várias “sociedades” no interior do país. Diante da desagregação social e econômica devia-se assegurar não só a unidade territorial-administrativa, como também constituir a representação política, a dinâmica econômica, a integração social e o fundamento ideológico que permitiria homogeneizar um Estado-Nação em formação.

Superar o isolamento e a miséria das regiões periféricas, integrar as correntes imigratórias que trouxeram consigo a fragmentação das línguas, resolver a contradição urbano-rural entre as províncias e Buenos Aires, incorporar os territórios sob domínio indígena, foram requisitos indispensáveis para a construção, em uma “identidade cultural”, de uma população de origens tão diversas. Era necessário, como salienta

Fanfani (1988, p.53), inculcar “una especie de fondo común de verdades a todos los ciudadanos”.

Os grupos que se encontravam no poder, ligados ideológica e politicamente, utilizaram o aparato estatal como instrumento de unificação nacional e como palanque para levar à prática um novo modelo de dominação social e política. A escola primária constituiu, nestas circunstâncias, uma instituição privilegiada para alcançar a integração de uma população dispersa, de acordo com certos valores e padrões ideológicos condizentes com a estrutura política-social que almejavam (Suarez, 2001)

Isto significa que a partir da segunda metade do século XIX a educação primária transformou-se em um dos principais mecanismos utilizados para a criação e consolidação de uma nova ordem, homogênea e homogeneizadora: o “Estado Nacional”, que viria a superar a instabilidade, a heterogeneidade e a desintegração das antigas “Provincias Unidas”.

A partir da organização constitucional do país (1853) e, especialmente, durante a presidência de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874), deu-se um formidável impulso à educação e, é em 1869, com a criação da Escola Normal Nacional do Paraná, que se inicia o processo de institucionalização do Normalismo na Argentina. Tal escola iniciou o seu trabalho pedagógico regido por um plano de estudos que compreendia quatro anos de formação.

Entenda-se o termo Normalismo tanto como uma corrente filosófico-político-pedagógica, que se identifica com a educação pública, laica e com um marcado acento nos saberes científicos, como também uma modalidade de nível médio do sistema educativo Argentino.

Com respeito ao termo Normalismo, Barco (1996, p. 8) explicita desta forma:

Desde sus inicios, la formación de maestros se radicó en las Escuelas "Normales". Su nombre indica la idea de poner en un orden normatizado

aquello que no lo está. Lo "normal" (casi como sinónimo de lo correcto, por no decir "lo sano"), en el ámbito educativo, es lo que responde al proyecto educativo en vigencia, desde el que se estipula quién y cómo debe ser el alumno y el docente; qué cosas debe enseñar y aprender; y este último cómo debe hacerlo. Pero si toda acción educativa presume algo más que unos contenidos explicitados y otros consecuentemente excluidos, ese algo más es una manera de percibir y constituir una realidad, proceso en el que entran valores, jerarquizaciones, etc. Es desde esta perspectiva, que el proceso educativo incide en la constitución de sujetos, de ciudadanos que se conforman en la aceptación o rechazo a la propuesta de formación.

Outra explicação interessante acerca das características próprias do modelo do Normalismo é a que dá Alliaud (1993, p 10):

Uno de los rasgos que asumió la configuración del magisterio argentino fue la utilización del "modelo" como estrategia para lograr uniformidad y homogeneidad en el sistema de educación nacional que se estaba montando. Particularmente, la creación sucesiva de las escuelas normales debía seguir este criterio: todo debía ser uniforme en todas las escuelas del país. Saberes, horarios, disciplina comunes, garantizarían la formación de un cuerpo de especialistas con el suficiente grado de homogeneidad e intercambiabilidad. Desde esta perspectiva, la estrategia de escuela "modelo" se utilizó para definir un "orden artificial" legítimo (planes de estudios, programas, reglamentaciones)

A primeira escola instaurada, a Escola Normal do Paraná, constituiu-se como o modelo a ser seguido. Sarmiento resumia a sua visão ideológica sobre o processo em marcha com a célebre frase: "Governar é educar o soberano", e outro intelectual do período, Juan Bautista Alberdi, complementava este pensamento com outra célebre máxima "Governar é povoar". Ambos estavam convencidos de que eliminar as discórdias internas, os regionalismos hostis e a bárbarie das guerras civis, e ao mesmo tempo, assimilar a uma ideologia nacional os grandes contingentes imigratórios que atracavam no Rio da Prata, vindos desde a Europa e Ásia, só seria possível com o desenvolvimento e crescimento do sistema educativo. Segundo Cirigliano (1999, p. 1):

instaurar un nuevo sistema educativo nunca será fácil. Sarmiento no tenía más remedio que crear una Escuela Normal porque necesitaba al protagonista del nuevo sistema educativo: el maestro o, mejor, la maestra, que era la posibilidad de educación primaria para todos. Sin educador formado específicamente no hay sistema educativo nuevo.

Com efeito, as longas lutas internas, a massa imigrante que chegava copiosamente e a extensão inabordável do país configuravam um mapa populacional que por sua homogeneidade cultural, linguística e política se tornava ingovernável. Resultava necessário “domesticar” os diversos grupos sociais e étnicos, seja pela força ou pela socialização. A fórmula “civilização ou barbárie”, resumiu paradigmaticamente os pólos que o poder confrontou como modelos de vida antagônicos. Assim, a escola pública, obrigatória e gratuita aparece em cena com uma missão claramente “civilizatória”. Sua função primordial consistia em “formar o cidadão” para a Nação que então se tentava inaugurar.

O Exército Nacional, criado em forma paralela, se encarregaria de reduzir os rebeldes “bárbaros” que resistiram ao “progresso indefinido” (tão alardiado pela forte presença do paradigma positivista), e à prosperidade que a nova ordem prometia.

Com a organização nacional através da Constituição de 1853 se impôs às Províncias (estados integrantes da Confederação Argentina) a obrigação de assegurar a educação primária como condição para conservar sua autonomia federal. Trinta anos depois, já definitivamente consolidada a autoridade central com a instituição de Buenos Aires como Capital de Estado-Nação, e assegurada a soberania sobre a totalidade do território com as campanhas militares que acabaram com os territórios indígenas, e ainda concretizada a criação do Registro Civil em lugar de uma função tradicionalmente em mãos da Igreja Católica, foi sancionada a Lei n. 1420 (1884) que fixou as bases definitivas da organização centralizada e da expansão do sistema de educação comum, sob os princípios da obrigatoriedade, gratuidade e laicidade.

Com o apoio de um Estado Nacional forte, que destinava uma grande percentagem das rendas nacionais (nunca igualadas posteriormente) a uma inversão na infraestrutura educativa, os professores formados no Normalismo assumiram homogeneamente uma visão de educação e de país, cujos ideários eram principalmente: o papel do professor como “apóstolo” do processo civilizatório e a luta contra a ignorância até os lugares mais distantes do território.

Alliaud (1993) distingue a tarefa do professor normalista, entre a “formal”, a de instruir, e a “real”, a de difundir a nova ordem cultural à população (normas, valores, princípios). A define também como prescritiva porque não pode ignorar o que é necessário saber. Ser professor, então, significa saber o que é necessário dominar em termos de conhecimento para ser denominado como tal. Saber para ensinar, não saber por saber. Ensinar não significava formar homens sábios. Ensinar era moralizar. Diz a autora citada:

Aún con un marcado énfasis en la dimensión moral, la enseñanza escolar no excluía, o no estaba dissociada de, la transmisión de ciertos "contenidos mínimos". Entre los más importantes aparecen: nociones de cálculo, idioma nacional (en el sentido de "maneras cultas" de uso del lenguaje) y conocimientos referentes a la historia y geografía nacionales. La lectura, gramática, geografía, historia del país, aritmética, eran las asignaturas que ocupaban preferentemente la atención a la hora de definir planes y programas de estudio, al ser consideradas como de mayor importancia en la vida ordinaria y de mayor interés en nuestra sociabilidad. (p. 37)

Sarmiento, em função da implantação do seu projeto, visitou diferentes países da Europa e Estados Unidos. Ali conheceu a escola normal funcionando e dali mesmo importou professoras.

Falando disto em uma entrevista disse o pedagogo argentino Cirigliano (1999, p.3):

— Quién las recuerda hoy? Y fueron más de cien. Llegaron entre 1869 y el fin de siglo, y enseñaron casi hasta la década del '30.

Estaba pensando en las maestras norteamericanas que pusieron el fundamento del normalismo argentino, iniciando o dirigiendo veinte escuelas normales. Quiénes eran y por qué vinieron, son pocos los argentinos que hoy se lo preguntan. ¿Qué atracción había aquí para lograr que vinieran? La historia comienza en la Escuela Normal de Paraná [...]. ¿Por qué vinieron? ¿Sabe por qué? Porque el país tenía un proyecto. Un proyecto que convocó no sólo a las maestras sino a millones de inmigrantes. Un proyecto en el cual participar. Un proyecto que era generoso en educación al proponerla para todos.

O objetivo oficial era claro. A escola básica, para poder erigir-se no “agente da civilização”, deveria contar com sujeitos capazes de materializar o mandato oficial em toda sua complexidade. Formar cidadãos demandava contar com socializadores qualificados que atuassem sobre as novas gerações e que pudessem sobrepor-se à adversidade mediante sua vocação de serviço, abnegação e desinteresse material. O “apostolado” se colocou, desta maneira, como um elemento decisivo na caracterização do professor “ideal” que se configurava nas escolas normais do final e início do século. A missão socializadora do professor requeria para si um tipo de qualificação que, embora levasse em conta questões de índole técnica tais como o adestramento em determinadas “maneiras de dar aulas”, acentuava os traços pessoais do futuro docente, modelando-os para conformar um exemplo digno de ser imitado pelos alunos.

Disse Alliaud (1993, p 14):

Se definía el papel del maestro como encargado de difundir un nuevo mensaje tendiente a realizar la asimilación simbólica de las nuevas clases populares y la integración moral contra las diferencias regionales o familiares. La tarea de enseñar consistía en la simple difusión de saberes generales. Por lo tanto el maestro, al igual que el sacerdote, necesitaba para llevar a cabo su función civilizadora (casi misionera) la creencia en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje.

A proposta de formação dos professores foi então de caráter normalizador-disciplinador. Não só se tratava de transmitir conteúdos, mas também de forjar, modelar

as qualidades pessoais, os valores, em síntese, “normalizar” o perfil do futuro professor. O professor normalista se formava na matriz do educador omnisapiente, onnipresente, características próprias da ideologia positivista que lhe deu fundamento.

Predominava na formação destes educadores o domínio de um corpo específico de saberes: a teoria e a prática pedagógica. Durante a Escola Normal Superior e, em forma paralela à sua formação geral, nos dois primeiros anos o futuro professor observava classes e fazia suas práticas em aula durante os três últimos anos (se bem que ao longo dos 100 anos que durou o modelo do Normalismo foram sucedendo-se mudanças em sua organização curricular e também nos anos de duração da sua formação). Acompanhava toda escola normal uma escola de aplicação, onde o futuro professor realizava suas observações e práticas.

Através da ação do Estado, disseminaram-se por todo o país as Escolas Normais Superiores dirigidas para preparar massivamente professores dentro do nível de ensino médio ou secundário.

A assimilação de idéias estrangeiras foi sinônimo de modernização e de distanciamento das tradições, como visão universalista do mundo e sustento ideológico do novo Estado-Nação. Neste processo desenvolveu-se, na Argentina, a docência como grupo social e ocupacional. A colocação desta formação dentro do nível médio evidencia que seu enfoque substantivo não se expressava na busca de profissionais de alta formação científico-técnica, mas sim com a conformação de uma “legião de professores patrióticos” (Alliaud, 1992), comprometidos com a missão de construir os alicerces de uma nova nação, com profunda auto-estima e valorização social. À docência foi inculcada - e ela adotou - uma forte atitude de entrega pessoal.

Uma profunda utopia sustentava o trabalho destes docentes, a qual dirigia de maneira muito firme seus projetos escolares. Embora comprometida com a mudança

social, havia um marcado caráter “civilizador”, que reforçava a inculcação ideológica, influenciando os sujeitos a considerar um único universo cultural como válido, como legítimo.

Assim, concebe-se a escola como único âmbito do saber e se restringe a seus espaços a apropriação e distribuição do “capital cultural” dominante.

A obra considerada clássica da literatura argentina, “El Martín Fierro”, que narra as desventuras do desaparecimento do “gaúcho” livre em luta contra o disciplinamento estatal e a nova configuração econômica (os campos cercados) é a representação de um destes outros universos culturais subordinados pela imposição do padrão dominante.

Implanta-se toda uma visão da função docente como fator de disciplinamento, no sentido de Foucault (1987), para a formação do caráter, através de uma variada gama de prêmios e castigos (tangíveis ou simbólicos) como base do comportamento socioprofissional. Esta lógica atravessa toda a formação e o trabalho docente.

Num trabalho de investigação e, analisando fontes que davam conta da cotidianidade escolar, explica Alliaud como o disciplinamento se tornava concreto nas escolas:

Una enumeración de los correctivos, al lado de la lista de las faltas, puede ver mejor su carácter general: mandar al niño a su casa a traer los útiles olvidados o lavarse; hacer cumplir en clase un deber no cumplido, hacer que lo cumplan en la escuela y fuera de clase, hacer que el portero le lave la cara o le lustre los botines; aconsejarlo paternalmente, hacerle comprender que intencionalmente el maestro guarda silencio en vez de reprender, amonestarlo, despedirlo de clase, privarle de asiento o de recreo, reiterar con intención el mandato, anunciar el castigo; suspenderlo; expulsarlo. (1992, p.19)

A escola em números

Em 1869 a população do país compreendida entre os limites da idade escolar (6 a 14 anos) era algo mais que a quarta parte da população total. Deste total de crianças,

neste ano, somente 20% freqüentava a escola (estamos falando da cidade e província de Buenos Aires, e províncias de Córdoba, Mendoza e Tucumán). Como consequência desta situação, dois terços da população era analfabeta.

Em junho de 1884 foi sancionada a Lei n. 1420 que estabeleceu em seu artigo segundo que a instrução primária deve ser “obrigatória, gratuita, gradual, e oferecida conforme os preceitos da higiene”.

Já em 1914 o panorama era o seguinte: a população em idade escolar de todo o país havia crescido, desde 1869, três vezes e meia; a quantidade de crianças que recebiam escolaridade primária havia passado de 20% em 1869 para 56% em 1914.

Não há dados sobre o analfabetismo da população em idade escolar em 1914, mas se tomarmos cifras dos censos escolares de 1883 e 1909 perceberemos que, se os analfabetos eram dois terços da população em idade escolar de todo o país em 1883, em 1909 são somente uma terça parte desta população (Korn y De la Torre, 1980)

De um modo muito particular descrevem seu ponto de vista Korn y De la Torre (1980) em um texto fundamental sobre historia argentina como é “La Argentina del ochenta al centenario”:

De estos cambios radicales tuvieron la culpa estos empecinados normalistas y la ley 1420 que le hizo campo orégano en ese empeño fatídico de difundir la instrucción general. La ley no solo establece que la enseñanza será gratuita, sino que además dice “cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades o trescientos a quinientos habitantes en las colonias o territorios nacionales, (se) construirá un distrito escolar, con derecho por lo menos a una escuela pública donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece la ley”. No sabemos con cuanto rigor se aplicó esta disposición, pero sí que el 88 % de las 5321 escuelas existentes en todo el país en 1909 fue fundado con posterioridad a la promulgación de la ley [...] Entre 1883 y 1909 el número de escolares se cuadriplica [...]. Lograr este fenómeno no fue solo cuestión de pergeñar una ley y acomodar ladrillos o habilitar locales. Fue cuestión de habilitar personas que consiguiesen que todos estos nuevos escolares dentro de todas estas nuevas escuelas fueran los futuros alfabetos [...] Si los alumnos aumentaron cuatro veces los maestros aumentaron también cuatro veces y aumentaron de ese modo gracias a un aumento obviamente necesario: en 1883 había en el país 9 escuelas normales que otorgaban el título nacional de maestro; en 1909 las escuelas normales eran 41. (p. 591)

Antecipando algumas análises possíveis

O surgimento do sistema educativo argentino e, especialmente do Normalismo tem sido analisado de diferentes perspectivas. Alguns autores o tem considerado, por exemplo, como verdadeiro centro difusor de cultura e mobilidade social. Com este entendimento, os professores formados pelo normalismo foram enaltecidos pelo seu papel social, por sua entrega a estas finalidades.

Outros autores, vinculados à uma perspectiva crítica ao desenvolvimento do capitalismo (entre eles, Fanfani, 1988; Davini, 1995) e mais radicais nas suas posturas, vinculam sua origem à necessidade de homogeneizar a sociedade, civilizando massas incultas para transformá-las em cidadãos necessários à “nova ordem”. Neste marco, o sistema teria uma função de homogeneização ideológica e disciplinamento da conduta. Por esta razão, a formação de professores não teria necessidade de privilegiar, no seu currículo, o conhecimento científico, e sim o disciplinamento, através da ação pedagógica.

El sistema educativo debía homogeneizar, uniformar. Para ello era necesario un discurso pedagógico homogéneo que definiera tanto los mínimos culturales, es decir el saber educativo legítimo, como los medios legítimos de inculcación...Para formar ciudadanos virtual y parcialmente intercambiables (como los votos en el esquema liberal) se requerían estrategias pedagógicas y sobre todo maestros homogéneos e intercambiables. (Fanfani, 1988, p. 80)

O certo é que a tensão entre os pólos pró-normalistas e anti-normalistas, segundo meu entendimento, seguem sendo fonte de debate e de muita produção escrita, como é possível verificar nos estudos que aparecem ao longo da minha dissertação.

Cabe considerar que a função socializadora ou normalizadora-disciplinadora da escola (como inculcação ideológica) não foi privativa da Escola Normal Superior e é

uma questão que afeta a educação de uma maneira geral. Ou será que se ignora que a escola atual também não respeita os diferentes universos culturais, exteriores à escola? E a heterogeneidade, é uma constante em seu funcionamento? A escola de hoje não disciplina? Não inculca ideologicamente (talvez mais do que nunca)? Não é uma grande máquina que forma cidadãos submissos? Podemos dizer que as estratégias didáticas do professor de hoje são muito diferentes daqueles velhos professores normalistas?

Tais questões seguem operando fortemente, tanto desde o instituído na escola como desde o currículo oculto, ainda que possam existir possibilidades de ações de resistência e de fato desde diferentes âmbitos se trabalhe para a mudança.

Outra pedagoga argentina Davini (1995) afirma que o Normalismo descuidou do desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades intelectuais dos estudantes: "La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento" (p. 53)

Com respeito a esta a citação, a mesma parece referir-se mais a uma caracterização da formação na atualidade que a do princípio do século XX. Podemos fazer sobre ela as reflexões que seguem. A importância do tema justifica a extensão da análise desta crítica.

A proliferação de revistas educativas, tais como "Anales de la Educación Común", "El Monitor", etc; as publicações de anarquistas e socialistas, muitos deles professores primários; os Ateneus nas Bibliotecas Populares; as Conferências Pedagógicas, entre outras, são atividades que demonstram, por si mesmas, que não foram realizadas por sujeitos "ideologicamente disciplinados" e sim por pessoas com ferramentas intelectuais para a crítica e a reflexão.

Estas críticas sobre o Normalismo, ao serem extremas, não dão conta do fato incontestável de que várias gerações de intelectuais argentinos foram formadas nas escolas normais.

Desde uma análise dos currículos (que como já disse não realizarei neste trabalho) pode ver-se que tanto a fé nos conteúdos acadêmicos como a inserção na realidade das aulas, desde o começo mesmo da formação, articulavam, de algum modo, a teoria e a prática (realizarei mais adiante uma análise mais detalhada deste tema).

Uma citação de uma das figuras mais representativas da pedagogia da época descreve claramente este ponto:

Formar la aptitud para descubrir, clasificar, inventar. La aptitud para descubrir es el resultado de la observación ejercitada; la de inventar, de la imaginación. Bastante se ha dicho que no debe decirse al niño lo que él puede descubrir, mucho se ha hecho y mucho nos hemos extraviado a punto que la emancipadora práctica ha desmerecido tanto, de abandonársela con perjuicio, ciertamente, de la educación de las dos actividades mentales que más elevan al hombre.

El suceso debe atribuirse, particularmente, a la falta de propósitos científicos de la observación, a una dirección didáctica insegura, y a los interrogatorios deficientes... Los métodos propiciados en adelante, tendrán por principal objeto, el aprendizaje tal como la ciencia lo requiere: por la observación directa de las cosas clasificadas y por la inducción, formando así la aptitud de comprender las ideas abstractas, por la de comprender la observación de los hechos. Los ejercicios de laboratorio (experimentales y prácticos) alternarán con las lecciones de aula... El espíritu de los nuevos métodos exige, es incontestable, cierto dominio científico de la materia... Mientras las reformas no se produzcan el maestro convencido de que su formación científica necesita robustecerse, deberá obligarse a la tarea de perfeccionarse (Mercante, 1919, p 1-3)

Aparece em Mercante (1919) a influência marcada da investida científica que caracterizou sua época: a influência do positivismo e a fé na experimentação como caminho para alcançar o conhecimento. Muitas das críticas ao pedagogo derivam destas adesões, mas estas críticas são extemporâneas se não se analisa tanto o tempo histórico onde foram realizadas como o impacto de seu pensamento no âmbito pedagógico, didático e psicológico.

Disse-nos outro pedagogo já citado anteriormente, Cirigliano (1967, p. 4), referindo-se a Mercante:

Las críticas que se le hacen: sentido material y realista de la escuela; ausencia de la metafísica; dependencia de toda la educación del estudio psicoestadístico; reducción cuantitativa de los fenómenos psíquicos; demasiada importancia a la adaptación y a lo utilitario. Algunas de tales críticas, vistas desde hoy, quizá podrían trocarse en alabanzas.

Mercante também utilizou seus estudos psicofisiológicos para tentar compreender o grupo escolar e pensar a partir dele a aprendizagem e o ensino. Dedicou seus escritos a temas como o ensino da História, a Instrução Cívica, o Desenho, a Educação Musical, o ensino de Trabalhos Manuais, e os Exercícios Físicos. Ainda dedicou uma grande atenção ao ensino da Escrita, Leitura, Ortografia, Composição e Aritmética.

Na definição do campo abarcado por Mercante encontra-se sintetizado o saber que os docentes deviam ensinar desde a perspectiva pedagógica normalista. Além disso, a investigação centrada na aula possibilitou à pedagogia argentina do princípio do século tentar o equilíbrio entre os conteúdos acadêmicos e pedagógicos, começando a pensar as didáticas especiais.

Retornando novamente à crítica formulada ao Normalismo, de que "descuidou do desenvolvimento dos conhecimentos e de habilidades intelectuais nos estudantes", cabe confrontá-la com fontes documentais. Utiliza-se para isto uma investigação que está realizando Pruzzo (1998) sobre a *Historia das Escolas Normais Rurais na Província de La Pampa, Argentina*: "Carta del Director de la Escuela Rural de Santa Rosa, C. Andrada, al Director del Consejo Nacional de Educación":

En cuanto a la práctica de la enseñanza se distribuye en esta forma: primer año observa hasta el mes de julio, inclusive dos horas por semana, el resto del año practica. El 2º Año practica dos horas semanales destinándole una tercer hora a la crítica de las lecciones modelo. Por esta distribución podrá verse la

insignificancia de la preparación práctica de los maestros rurales [...] me basta agregar la ausencia de la ciencia profesional típica, la psicología del niño. La Pedagogía no se aprende aquí, se la presiente [...] La Química debe dictarse después de la física en cursos diferentes. La Aritmética debe complementarse con la Geometría, la Cosmología y el Álgebra. La Historia General no ha pasado del estudio del mundo romano. Sintetizando las observaciones diré que el plan de dos cursos apreciado en su combinación es, sin embargo, recargado e incompleto. Es conveniente implantar en esta ciudad el tipo de Escuela Normal de cuatro cursos.

Es de destacar que el Director de la Escuela Normal critica la falta de materias pedagógicas teóricas y de materias de formación general, pero también reclama por el escaso tiempo dedicado a la Práctica, que en el correr del siglo quedará totalmente desdibujada. Una de las razones por las que no incluimos la Formación Docente de principios de siglo XX en la tradición academicista-contenidista, es justamente el respeto por las asignaturas pedagógicas y la visión de la práctica pedagógica entramada en la formación teórica. Sin embargo la reforma del Plan de Maestro Rural se solicita cuando aún no hay graduados trabajando, por lo que este aumento de años puede verse más que como transformación para la mejora de la formación, como una regulación ante el alto número de docentes graduados: en 1910 egresan 17 maestros y se gradúan en el periodo 1910-1913, un total de 54 docentes rurales. (Pruzzo, 1998, p.17)

Voltando à Mercante (1919, P. 119),

Ahora bien, el aula ha llenado su misión, debe desaparecer, porque el aula será siempre una sala de audición, nunca de experimentación y práctica. Es absurdo pensar que esos 48 metros de pisos cubiertos de bancos, puedan servir para aprendizajes diversos como la geometría, la zoología, la historia, ... Por otra parte se requiere ambiente, el aula-ambiente, no una sala huérfana de ilustraciones... sino provista de todo el material de trabajo para el estudio sistemático de las asignaturas... Es decir reemplazar el aula por la sala de geografía, por la sala de dibujo, por la sala de escritura, por la sala de lectura, por la sala de ejercicios físicos, por el laboratorio de historia, por el laboratorio de botánica, por el laboratorio de física.

También nos dirá Mercante: "La Escuela Normal debe ser un Seminario de Investigaciones y tender a que los alumnos maestros disciplinen sus facultades en estas prácticas". (1919, p 119.)

O Pedagogo estava falando da "aula taller"¹, que encontra novo auge nas últimas décadas deste século.

¹ A idéia de "aula Taller" se expressa, na atualidade, numa linha de trabalho qualitativo que tem sido muito desenvolvida no Chile conhecida como "Talleres de educadores". Se apresenta como uma proposta

Com base em diversas fontes, como por exemplo textos que trabalham desde diferentes óticas a Escola Normal Superior, parece difícil de aceitar a afirmação do senso comum de que “à escola desta época não lhe interessava instruir senão somente disciplinar”.

Não sem contradições, durante um século de vigência, o Normalismo alcançou seus objetivos básicos: construiu as premissas para o exercício da docência e estabeleceu os mecanismos de controle, políticos e científicos, que permitiram definir a missão do professor e supervisionar sua execução. Tudo isto marcando um forte contexto valorativo dado pela consolidação do Estado-Nação.

democratizadora na capacitação de docentes. Colocam no centro do debate a problemática da docência, o significado social de seu trabalho, tanto para os próprios docentes como para a sociedade.

2. O MODELO DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES : A “terceirização”² na formação dos professores - o contexto da mudança

El mundo de la escuela al que hoy precisamente tanto se cita y fetichiza, como si fuese un valor subsistente en sí, reemplaza a la realidad, a esa misma realidad, que la escuela, con su organización, mantiene cuidadosamente alejada de sí

Adorno

Como já foi dito na Introdução deste trabalho, entre os anos de 1969 e 1970, produziu-se uma mudança substancial na formação dos professores para o nível primário. Cabe o esclarecimento que na Argentina se entende por nível primário os nove primeiros anos da escolarização básica.

Tal reforma previa a criação de cursos de professorado para o nível primário e pré-primário anexos às Escolas Normais Superiores, de nível superior mas não universitário. Num primeiro momento, as escolas normais se conservariam como nível médio. Em 1973, cria-se a orientação docente de dois anos de duração, os dois últimos anos dos cinco que abarcava o nível médio.

² Na Argentina utiliza-se o termo “terceirização” para determinar o nível de estudo, dentro do sistema educativo. Assim se fala da Escola Primária, da Escola Secundária, dos Institutos Terciários.

Os institutos formariam professores para o nível primário em dois anos e meio, sendo requisito possuir título no nível médio, de orientação docente, ou seja, uma habilitação em docência.

Esta reforma foi estabelecida sob a ideologia desenvolvimentista que postula a necessidade de chegar à sociedade industrial moderna como forma de superar o estado de subdesenvolvimento próprio das sociedades tradicionais. Qualquer que seja o subsistema social em que suas propostas se implantem (educação, economia, saúde etc.), esta ideologia, “modernizadora-eficientista”, emerge como um universo simbólico auto-excludente, sob a promessa-certeza da passagem para um futuro melhor.

Deve assinalar-se que, de fato, a tarefa de impor esse novo modelo na América Latina ocorreu a cargo das ditaduras militares em um marco de tolhimento das liberdades públicas e privadas com um forte componente repressivo.

O par conceitual que define esta época é “Desenvolvimento e Segurança”, e surgiu no contexto internacional da chamada “guerra fria”, e na América Latina particularmente sob a influência das circunstâncias criadas pela Revolução Cubana (1959).

En el campo educacional, la presión por transformar la educación estaba orientada por la necesidad de fortalecer el control ideológico y por la búsqueda de la racionalidad eficientista y modernizadora del aparato del sistema sobre la base del planeamiento. Estas tendencias estuvieron impulsadas por la convicción del gobiernos norteamericano sobre la importancia de la educación como una estrategia contra-insurgente en el continente y por el credo desarrollista de las agencias internacionales como la UNESCO y la OEA. (Davini, 1998, p.32)

Pode afirmar-se que, a Argentina sofreu um processo de reforma educativa no período 1966-1983, durante as ditaduras militares que ocuparam catorze destes dezessete anos, com um breve parênteses durante o terceiro governo peronista, extremamente débil e instável (1973- 1976).

A decisão de “terceirizar” a formação de professores de ensino primário foi uma entre outras medidas adotadas por uma reforma que foi mais global e que incluiu a criação do Conselho Federal de Educação, a transferência das escolas primárias às províncias (estados provinciais), a reorganização administrativa do Ministério de Educação da Nação e a modificação dos currículos e a reestruturação das universidades. Esta reforma educativa, global, tentada pelo governo militar da chamada “Revolução Argentina”, fracassou. A única que vingou foi justamente a reforma na formação do magistério.

Sucedem-se, sem embargo, ao longo do tempo várias modificações no plano de estudo dos Institutos de Formação do Professorado, que permitem verificar não só os reajustes tentados, senão fundamentalmente postulados competitivos, como consequência das tensões entre os grupos de pressão. Estes grupos se expressaram com relativa intensidade, influenciando nas mudanças que se sucederam nos Planos Nacionais de 1970, 1972 e 1973.

Não é objetivo deste trabalho deter-se a analisar as mudanças curriculares referidas. Somente serão pontuados alguns fatores considerados de suma importância.

A reforma do Plano Nacional que obedece a Resolução n. 2321 de 1970, do Ministerio de Cultura e Educação da Nação coloca a ênfase da reforma na formação profissional no nível superior terciário, não universitário. O título outorgado seria o de professor de nível Elementar.

Em outra Resolução, porém, a de número 496 de 1972, o Ministério de Cultura e Educação da Nação estabelecia que a formação dos professores para a escola primária se cumpriria na Escola Normal Superior e previa uma organização curricular absolutamente diferente.

A Resolução n. 287 de 1973, estabelecia o plano de estudos integrados de quatro anos, criando o Bacharelado com Orientação Docente (BOD) para os dois primeiros anos e o Professorado para o Ensino Primário (PEP) de nível superior para os dois anos subsequentes. Logo abaixo um quadro que toma os três anos aqui referidos e mostra as sucessivas mudanças de plano de estudos.

Mudanças nas hierarquias da formação do magistério entre o nível secundário e superior, nos sucessivos planos de estudo nacionais. 1968-1973

Períodos		Hasta 1968	Plan 1970 (R. M. 2321)	Plan 1972 (R. M. 496)	Plan 1973 (R. M. 287)
Nível Secundário	Ciclo Básico	1º, 2º y 3º año	1º, 2º y 3º año	1º, 2º y 3º año	1º, 2º y 3º año
	Ciclo Superior	4º y 5º año de magisterio	Bachillerato común y orientado (4º y 5º año)	Primer período del magisterio: Bachillerato pedagógico (4º y 5º año)	Primer período: Bachillerato com Orientación Docente (BOD) 4º y 5º año
Nível Superiores			1º y 2º año de Magisterio Superior	Segundo período: 1º y 2º año de Magisterio Superior	Segundo período: 1º y 2º año de Magisterio Superior
Título		Maestro Normal	Profesor de Nivel Elemental	Maestro Normal	Profesor para la Enseñanza Primaria (PEP)

Fonte: Centro de Documentación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. In: DAVINI, Maria Cristina. **El curriculum de formación del magisterio**. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1998. p. 50.

Esta ideologia desenvolvimentista pensa a escola como um instrumento para apoiar o alcance de produtos da nova ordem social. Assim, avaliou a escola tradicional como atrasada e ineficiente e, em consequência, a reforma levou à escola e ao ensino, os

enfoques tayloristas– produtivistas próprios da organização industrial capitalista. Com ela introduziu-se a divisão técnica do trabalho escolar, separando os planejadores, os avaliadores, os supervisores, os orientadores e outras categorias, da função docente, que se encontrava relegada a de mera execução do ensino em sala de aula.

Aparece, assim, a organização curricular como projeto educativo elaborado por especialistas, constituindo-se em uma forte ferramenta de controle social. Na base desta nova racionalidade estão as idéias de “tecnificar” o ensino, de “economizar” recursos e de tornar “eficientes” os processos e os produtos.

No campo cognitivo, a psicologia “condutivista” assumiu um papel fundamental para este propósito. Dentro de um “modelo de caixa preta”, permitia estabelecer um enfoque de ensino centrado na definição precisa de objetivos operacionais e controle de resultados, com desconsideração da noção de processos.

Dentro do contexto histórico de expansão desta nova racionalidade, produziu-se a passagem ao nível superior-terciário da formação dos professores com o declarado propósito de “profissionalizar” seus estudos. Operou-se, então, na formação destes profissionais uma obstrução no debate pedagógico, por este se encontrar relegado à propostas de instrumentalização didática das distintas disciplinas. É, nas palavras de Chevallard (1985), uma mera “transposição didática”, como se toda a complexa ação docente se encerrasse no trabalho instrutivo, “baixando” os conteúdos das disciplinas (organizados por outros) aos sujeitos concretos.

No marco desta divisão técnica do trabalho escolar, a transição não necessitou da existência de uma geração de “formadores de formadores”, egressos, previamente, como professores e com experiência direta do trabalho de aula. Esta deficiência gerou, como conseqüência, um debilitamento na preparação prática dos professores do nível primário.

Diversos estudos assinalam, com maior precisão, alguns elementos que explicariam esta queda na qualidade dos “novos” professores.

como se sabe hace más de una década se reformó el Sistema de Formación Docente elevando su ubicación al nivel Terciario. Más allá del problema formal de su ubicación, lo cierto es que no se efectuó ninguna evaluación de sus resultados en términos de la calidad del docente: Los indicios recogidos en las investigaciones de Bianchi sugieren incluso que los maestros normalistas logran mejores resultados que los restantes (Braslavsky y Birgin, 1995, p. 43)

A elevação ao nível terciário foi concomitante com o abandono da formação didática especial. Não diferenciou-se a formação em uma disciplina da formação pedagógica para seu ensino. Este problema parece adquirir seu máximo nível de significação no caso do processo de alfabetização

Um balanço moderno de distintos autores assinala que a terceirização fracassou em seus objetivos de lograr maiores níveis de eficácia, pelo contrário, os novos professores encontraram maiores dificuldades em seu desempenho que os formados na tradição do Normalismo (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983)

De toda a bibliografia estudada e consultada, até o momento, duas idéias parecem sobressair no momento da reforma:

- a) A idéia de que o essencial na formação e ação dos docentes é que conheçam, solidamente, os conteúdos da matéria de ensino e;
- b) conseqüentemente, a formação pedagógica mais ampla assume um papel secundário.

Nas mudanças curriculares mencionadas anteriormente, pode-se observar que foi se modificando a ênfase nas matérias de ordem teórica ou prática, de acordo com os

diferentes momentos políticos. Este estudo não tem por objetivo principal estender-se nesta análise.

Retomando por um momento o modelo do Normalismo, pode-se afirmar que, durante a passagem pela Escola Normal Superior o estudante devia, não só dedicar tempo curricular à observação de classes (nas escolas de aplicação) como também, e de forma paulatina, consubstanciar sua própria prática durante os anos subseqüentes. Com a instrumentação da reforma, a prática encontrou-se relegada a um quadrimestre como coroamento final dos estudos.

Tanto a falta de uma definição política para o ensino, como para a formação de professores, unida às sucessivas ditaduras, com seu correlativo controle ideológico e do saber, atrasaram a formação dos professores, tanto nos Institutos de Formação Docente como nas universidades. Sob esta racionalidade, seguem-se sustentando alguns preceitos do Positivismo, como a desvalorização do conhecimento pedagógico e a crença na neutralidade da ciência.

De fato o conhecimento pedagógico, por submeter-se durante muito tempo a esta racionalidade foi se construindo como um acúmulo de teorias isoladas, mais do que como um objeto em si mesmo. Paviglianitti (1991, p.19) considerava, inclusive, “que la escasa autonomía de la producción intelectual en educación respecto del poder político, sea para cuestionarlo, sea para servirlo, há colaborado com la debilidad del debate pedagógico, llegando incluso a silenciarlo”.

Deste modo, acaba-se por pensar o pedagógico apenas como o instrumental, reduzindo-o à resolução dos problemas da sala de aula, aos arranjos metodológicos, questões que, muitas vezes, ocultam determinações políticas ou sociais.

É evidente que ensinar conteúdos é muito importante e constitui um componente fundamental da ação docente. Os docentes, certamente, devem dominar os conteúdos da

disciplina que ensinam. Ninguém ensina plenamente aquilo que não conhece de verdade. Mas, muitas vezes, este argumento serve para obstruir o debate pedagógico ficando este relegado ao instrumental de cada disciplina, como se toda problemática da ação docente se encerrasse no trabalho instrutivo, impondo os conteúdos aos sujeitos concretos.

Estas questões geram um distanciamento, cada vez mais amplo, entre o processo de produção e reprodução do saber. O docente nesta encruzilhada encontra o lugar no segundo termo, a reprodução. Isto implica, de fato, que deve absorver os conhecimentos gerados pelos “peritos” em cursos de breve duração e logo “baixá-los” à prática, no exercício do ensino. Tal como salienta Popkewitz (1990, p. 56) os conhecimentos, “reflejarían así un régimen de verdad, en el que los contenidos a enseñar se convierten en “objetos” a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos, mas allá del análisis de su filiación ideológica”.

Também salienta Davini (1995, p. 41) que,

se puede afirmar que la perspectiva profesionalista tecnocrática dibujó una imagen del maestro que lo posiciona en un lugar de exterioridad respecto al proceso de creación del conocimiento que deberían transmitir, además, con eficiencia. La posibilidad de los docentes para vincularse creativamente con su trabajo específico y con los alumnos se limita a partir de la función exclusivamente transmisora de contenidos elaborados por sujetos ajenos a la relación pedagógica de la escuela. El maestro como “técnico de la educación” que se pretendía impulsar tendió a configurar, en realidad, una alternativa viable, pero no superadora, del apostolado vocacionista con el que la tradición normalista tiñó su formación.

Isto é coerente, com a ideologia desenvolvimentista que dá sustento à transformação. Na base desta nova racionalidade estão as idéias de “tecnificar” o ensino, de “economizar” recursos e de tornar “eficientes” os processos e os produtos.

Dentro desta mesma racionalidade aparece a organização curricular como um projeto educativo elaborado por outros, constituindo-se não somente em uma forte

ferramenta de controle social, senão como em outro novo modo de obstrução do debate pedagógico, outra “transposição didática”.

No obstante, la pretendida "jerarquización" del rol docente vehiculizó una nueva configuración del papel y las funciones asignadas a los maestros como agentes de las prácticas escolares, haciendo comprensible la necesidad de replantear su formación profesional. Dentro de la propuesta modernizadora, los docentes limitarían su participación a la puesta en marcha de programas escolares centralmente diseñados por los gabinetes técnicos especializados del Ministerio. La "capacitación técnica y metodológica", basada fundamentalmente en conocimientos de índole instrumental y en el entrenamiento para la administración de las más eficaces y modernas "maneras de dictar clase", los habilitaría para la elección de las "modalidades de trabajo más adecuadas"; es decir, de los segmentos terminales y operativos de los complejos aparatos tecnológico-didácticos. De esta forma, la "terciarización" de la formación del magisterio a través de la creación de instancias educativas de nivel superior se tornó en un imperativo para la consecución de los objetivos de la reforma. El manejo de los paquetes de dispositivos didácticos, también elaborados por equipos de especialistas, requería de una preparación específica que el normalismo no estaba en condiciones de ofrecer (Suarez, 2001, p. 13)

A divisão do trabalho pedagógico escolar, que dividiu os profissionais da educação em planejadores, avaliadores, supervisores, orientadores pedagógicos colaborou, de modo substancial, também para esta ruptura. O professor fica relegado à tarefa de mero executor de decisões de outros, com lógica de outros.

Durante la expansión de la tradición eficientista se consolidó definitivamente la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza por un lado y el sistema de control burocrático sobre la escuela por el otro. Si bien las tradiciones anteriores no se caracterizaron por otorgarle al docente gran autonomía, fue durante la hegemonía de esta tradición cuando el docente fue perdiendo el control de las decisiones en la enseñanza. Así, una directiva de la subsecretaría de Educación de la nación del 20/2/1978 indica:

Los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de los objetivos, caracterizaciones y nóminas de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función del docente consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esa labor con intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto[...] Esta tarea estará a cargo de personal jerárquico de las cedes centrales de los organismos.

La tradición normalizadora al menos había revestido la labor docente de prestigio simbólico y valoración social. Desgastada aquella tradición, ganó espacio el eficientismo, engarzándose en el rasgo de la reproducción de las órdenes. (Davini, 1995, p. 40)

A Reforma de 1970 : a cultura da “eficiência”?

Como vimos, a cultura da eficiência social entra na Argentina com maior ênfase na formação do professorado, não como fruto da investigação realizada pelos especialistas, mas como incorporação dos resultados das investigações de tendências condutivistas dos Estados Unidos. Além do mais, o auge desta tendência se produziu na década de setenta, quando a formação do professorado passou, definitivamente, ao nível superior.

Identifica-se esta formação pela forte ênfase posta no planejamento e na definição dos objetivos. No lugar de centrar a atenção nas tarefas a propor a seus alunos, os estudantes do professorado e os docentes debatiam sobre o uso dos verbos mais adequados para elaborar sua lista de objetivos. Autores como Skinner, Bloom, Mager, Briggs, Gagne e Avolio de Cols, entre outros, assumem forte importância.

Neste sentido, coincide com a descrição sobre a tradição eficientista (o docente técnico) realizada por Davini (1995, p. 47):

Se trataba, entonces de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad (refiriéndose a la separación del contexto de producción curricular, reservado a los técnicos, del contexto de aplicación, encargado a los docentes), con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en "bajar a la práctica", de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos

Dentro do contexto histórico de expansão da reforma, se visualiza a passagem ao nível superior terciário- no universitário, como um avanço na “profissioanализação”. O certo é que, à luz dos fatos, qualquer que fôsse a intenção das pessoas que levaram

adiante o interesse por elevar a formação intelectual, pedagógica e cultural dos professores do magistério, esta foi submetida à lógica tecnicista.

A mudança na formação dos professores, de fato, ocasionou uma ruptura ou, como salienta Davini (1998, p. 62),

sin embargo una importante fractura institucional se originó por la reforma, que fue incrementada posteriormente. Nos referimos al quiebre de la tradicional “unidad académica” de las Normales, entre el Departamento de formación de magisterio (de nivel secundario) y el Departamento de aplicación (de nivel primario), asociados en armonía y con el fin común de formar maestros. Los cuatro niveles educativos que convivieron en el mismo ámbito espacial de la Escuela Normal (inicial, primario, secundario y superior) se “autonomizaron”, tanto en objetivos, procesos y productos cuanto en cuerpo de estudiantes y profesores. El nivel superior de formación profesional del magisterio no lideró la organización y conducción institucional y, en muchos casos, representó meramente su apéndice.

3. RUPTURAS E CONTINUIDADES NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A pedagoga Argentina Susana Vior (1998) sustenta que um dos aspectos que caracterizam as políticas para a formação dos professores na Argentina é o conservadorismo. Num trabalho de pesquisa no qual rastreia os antecedentes sobre as políticas propostas e/ou implementadas para a formação de professores, a autora detecta que a partir de 1930, aparecem algumas medidas adotadas pelos governos conservadores e que reaparecerão sucessivamente ao longo dos sessenta anos subsequentes em diferentes versões.

Interessante a reflexão da autora citada, já que permite observar como, numa panorâmica histórica, há características comuns que outorgam um cunho peculiar ao sistema educativo argentino; ao mesmo tempo, as reflexões da autora possibilitam encontrar sentido e significado no processo histórico de formação de professores neste país.

Desde sua criação, com a Escola Normal de Paraná em 1870, até sua substituição durante o governo do General Orgánia em 1970, a Escola Normal Superior teve 100 anos de vigência. Não se pode pensar que durante todo este período não houveram descontinuidades no modelo. Quero dizer com isto que não se pode pensar

em um projeto normalista sem entendê-lo, como todo produto histórico, sem mudanças, sem “idas e vindas”.

O mesmo acontece com o modelo que o sucedeu, o dos Institutos de Formação do Professorado, os quais durante seus 30 anos de vigência e conforme os governos que se seguiram tiveram que adequar-se (e seguem adequando-se) a diferentes modelos curriculares que puseram o acento em um aspecto ou outro.

As rupturas ou momentos de descontinuidade já apareceram a partir de 1930 com o primeiro golpe militar que se deu na Argentina e suas reedições coincidem, em sua maioria, com épocas de governos ditatoriais ou neoconservadores, como o caso do último governo peronista (1989/1999).

Entendendo o projeto do Normalismo, conforme antecipei na primeira parte do presente trabalho, como uma corrente político-pedagógica identificada com a educação pública, popular, laica e com uma forte ênfase no saber científico, segundo Vior (1998), é na década de 30 que se produz a primeira quebra com o projeto original de seu fundador Sarmiento.

Descreverei com maior profundidade as mencionadas rupturas.

1ª Ruptura: 1930 - “Década Infame”

Em setembro de 1930 um golpe militar derrotou o Presidente Hipólito Yrigoyen, professor normalista, líder popular e figura máxima da União Cívica Radical - U.C.R. Seguiram-se treze anos durante os quais os setores conservadores, apoiados pelas forças armadas, governaram mediante o que chamavam “fraude patriótica” proscrevendo a U.C.R ou falsificando os resultados eleitorais. Os governos fraudulentos desta época são de um alinhamento total com as políticas neocoloniais e com os interesses da Grã-

Betanha, a qual se vinculavam estreitamente pela exportação de carnes, ao mesmo tempo que marginalizavam as maiorias populares da vida política institucional.

Assinala-se o golpe militar de 1930 como o ponto de início de instabilidade institucional na Argentina, sem respeito pela vontade popular, falta de vigência da Consituição Nacional, repressão, e atuação das Forças Armadas como “partido político” representativo das classes oligárquicas.

No que diz respeito à formação dos professores podemos identificar políticas próprias deste período histórico e que permanecem até os dias de hoje:

- Não atendimento da escola pública por parte do Estado;
- Apoio à criação de instituições educativas privadas para a formação (especialmente confessionais);
- Limitação da matrícula nas Escolas Normais públicas;
- Mudanças na orientações político-ideológicas a partir da relação Estado-Igreja-Educação.

2ª Ruptura: 1970 – a reforma terciária

Em junho de 1966, outro golpe militar instalou o General Juan Carlos Onganía na presidência da nação. Se autodenominou “Governo da Revolução Argentina” e se propôs a executar um programa de supostas transformações “modernizadoras” no marco da dependência das políticas que os Estados Unidos impulsionam na América Latina depois da revolução cubana (1959).

Embora com a mesma inspiração que caracterizou o golpe militar brasileiro de 1964, a “Revolução Argentina” diferenciou-se por avançar muito menos em suas metas e durar muito menos no tempo, sendo causas deste fenômeno, entre outras:

- a) Sua maior dependência com os setores conservadores vinculados à propriedade da terra e à Igreja tradicional, e;
- b) Sua incapacidade para enfrentar a duríssima resistência popular que emerge a partir de 1969 com insurreições operárias e populares (com epicentro na província de Córdoba) e desenvolvimento de organizações guerrilheiras urbanas que propagam a luta armada.

No terreno educativo, o governo de Onganía propõe uma reforma global do sistema nos seguintes aspectos:

- Pré-escolar: dois anos de duração (quatro e cinco anos de idade)
- Elementar: cinco anos de duração (seis a dez anos de idade)
- Intermediário: quatro anos de duração (onze a catorze anos de idade)
- Médio: três anos de duração (quinze a dezessete anos de idade)

Outra medida de reforma foi o decreto de supressão do ciclo do magistério nas Escolas Normais Superiores de todo país a partir de 1969. A mesma normatização dispôs sobre a criação, no ensino médio, do “Bacharelado com orientação pedagógica”.

A partir de 1971, substituído Onganía pelo liberal Lanusse na presidência do governo militar, observamos que começam a funcionar 116 Institutos Superiores de Formação Docente em todo território nacional.

A resistência dos setores vinculados à educação pública, no interior do forte processo de mobilização popular que viveu a Argentina nestes anos, fez com que o

projeto de reforma estrutural do sistema educativo seja deixado sem efeito. Não sucede o mesmo com a "terceirização" na formação dos professores, que consegue sobreviver como quase a única medida de reforma significativa que foi efetivada neste período militar.

Alguns autores (Braslavsky & Tedesco, 1995) explicam esta sobrevivência à influência da Igreja Católica, que nesta época, já dominava o cenário da formação dos professores primários. O setor privado tinha, em 1969, 557 escolas normais em todo país, enquanto que o estado só contava com 260.

3ª Ruptura: 1976/1983 – O Processo de Reorganização Nacional

A crise que viveu a estrutura de poder na Argentina a partir de 1969 se caracterizou por uma grande volatilidade. A forte movimentação que representaram as insurreições populares e a crescente atividade da guerrilha urbana aguçaram, no bloco de poder da classe dominante, conflitos internos que haviam estado latentes durante os dez anos anteriores.

Encontrar uma saída para o isolamento dos governos militares da “Revolução Argentina” forçou a levantar a proscrição em que se havia mantido o Partido Justicialista e o exílio na Espanha de seu líder, o General Juan Domingo Perón. O general Lanusse acabou convocando as eleições para 11 de março de 1973, ganhando o partido peronista com grande maioria.

No entanto, o peronismo no governo não conseguiu garantir a paz social que havia prometido. As mobilizações populares se incrementaram e a atividade guerrilheira alcançou níveis de verdadeiro desafio para o poder do Estado.

Perón assumiu a presidência em setembro de 1973, mas morreu em seguida, no ano 1974, deixando a primeira magistratura nas mãos de sua viúva Isabel.

A debilidade do governo justicialista se acentuou, a atividade do movimento popular cresceu, ao mesmo tempo em que nos segmentos dominantes se afirmou a convicção de que só uma operação com um componente fortemente repressivo poderia devolver a situação social e política ao seu “estado normal”.

Finalmente, em 24 de março de 1976, as Forças Armadas retornaram ao poder, impondo o governo de uma Junta Militar encabeçada pelo General Videla. Abriu-se um período caracterizado por um altíssimo perfil repressivo que terminou com o desaparecimento forçado de 30.000 argentinos, o cárcere e o exílio para muitos outros, a destituição das lideranças sindicais, o desaparecimento das organizações guerrilheiras, a dissolução do movimento estudantil, das organizações de bairro, campezinas etc.

Esta gigantesca operação repressiva foi a sustentação necessária para um projeto econômico igualmente reacionário, caracterizado por uma abertura indiscriminada da economia, graves prejuízos para a indústria nacional, destruição de economias regionais, redistribuição regressiva da renda, incremento do endividamento externo etc.

Sete anos durou o denominado “Processo de Reorganização Nacional” e sua derrocada se deveu ao ponto mais alto que alcançou seu messianismo: a invasão das Ilhas Malvinas e o enfrentamento armado com a Grã-Bretanha.

A derrota humilhante que as Forças Armadas sofreram nessa aventura bélica (1982) desembocou em um apressado chamado às eleições em 1983, que consagrou como presidente o radical Raúl Alfonsín.

O autodenominado “Processo de Reorganização Nacional”, iniciado no ano de 1976 teve, no campo educativo, o mesmo caráter repressivo que caracterizou sua ação no conjunto da sociedade.

Marcada pelo desemprego de professores e pela expulsão de alunos, a ditadura tomou, entre outras, as seguintes medidas:

- Intervenção nas Universidades Nacionais e supressão de sua autonomia (Lei 21.286 de 1976);
- Proibição de determinadas leituras em todos os níveis do sistema. Existia uma lista dos textos proibidos pelos militares, as matemáticas modernas por exemplo, cujo critério passava tanto pelos subníveis do sistema, como o pré-escolar, até os conteúdos propriamente escolares.
- Introdução de vagas e exames pagos para o ingresso nas Universidades;
- Transferência das escolas primárias, dependentes do Governo Nacional, às jurisdições provinciais. Leis 21.809 e 21.810 de 1978;
- Transferência das escolas de adultos, da Nação para as Províncias.

Ao descrever o curso que seguiu a política educativa da ditadura militar, disse Vior (1998, p 17): “Una vez logrado el proyecto ‘disciplinador’, la construcción de hegemonía se desplaza hacia la inclusión de asignaturas y contenidos coherentes con las concepciones políticas, filosóficas y religiosas del modelo oficial.” Na formação dos professores introduziu-se, por exemplo, a disciplina Ética e Deontologia Profissional sobre a qual diz Vior (1998, p. 19): “El docente perfilado en este momento es un verdadero apóstol que, además de responder a su vocación, transmitirá un modelo de valores y virtudes humanas casi como un sacerdote.”

4ª Ruptura: Década de 90' – O Neoliberalismo de Menem

O primeiro turno da democracia, sob a presidência de Raúl Alfonsín (1983-1989), se desenvolveu acossado pelos problemas da dívida externa que gerou fenômenos de permanente instabilidade econômica. Finalmente, um processo hiperinflacionário alentado pelos grupos mais concentradores do capital financeiro (fevereiro a julho de 1989) levou a que as eleições de sucessão presidencial fossem vencidas pelo justicialismo e à entrega antecipada do governo a quem então foi eleito: Carlos Saúl Menem.

Menem havia realizado sua campanha eleitoral com uma direção marcadamente populista, de acordo com as tradições históricas de seu partido. Uma vez no poder, muda de forma marcante e assume o discurso neoliberal antiestatista de raiz "tacheriana" e "reganiana". São os anos da "revolução conservadora" e das promessas da "teoria do derrame", segundo a qual se os ricos ficassem mais ricos, sua riqueza se derramaria como uma benção sobre os que estão abaixo, deste modo as forças cegas do mercado substituiriam o Estado "ineficiente" como assegurado dos recursos sociais.

Dez anos governou Menem com essa orientação. Privatizou-se a totalidade das empresas do Estado, desregulou-se a economia, atraiu-se o capital especulativo com a garantia de um tipo de câmbio fixo (convertibilidade), produzindo, assim, um aumento espetacular do endividamento externo. A pequena e média indústria nacional sucumbiram diante da concorrência externa desleal, sendo agredidas as políticas históricas do Estado de Bem-Estar Social (saúde pública, educação comum, previdência social) etc.

Durante esta década de 90 se encarou um projeto de reestruturação educativa de corte neoliberal e conservador.

No plano específico da formação de professores pode-se encontrar em contrapartida às rupturas que venho descrevendo, certas continuidades adotadas nos governos militares, tais como:

- O fechamento de instituições formadoras, seguindo um critério economicista, mesmo que se declare que este fechamento se deu em função de elevação da qualidade;
- A política centralizadora convivendo com um discurso de descentralização;
- O papel outorgado ao docente como executor das transformações previstas na nova Lei Federal de Educação (1994).

Salienta Vior (1998, p. 20), em obra já citada:

Las medidas de descentendimiento del Estado Nacional respecto de la educación han sido fundamentadas en la necesidad de descentralizar, como sinónimo de democratizar, de federalizar las responsabilidades y las decisiones. Sin embargo estas han sido acompañadas de medidas recentralizadoras.

Esta autora, enfatiza ainda outras regularidades que se encontram nos modos de definir e implantar as reformas educativas na Argentina e que não distinguem governos “democráticos” ou “ditatoriais”. Estas regularidades ou continuidades são:

- A carência de avaliação dos projetos que se desenvolvem no momento de sua implantação e;
- O descarte pleno do que está em andamento, jogando fora não só as concepções teóricas das propostas anteriores mas também toda a experiência acumulada.

Tal como salienta Alliaud:

La práctica docente, en tanto social, es historia. Eso es, tiene un origen y un devenir a través del cual se fue configurando. La consideración histórica no puede ser dejada de lado. Por qué? Simplemente porque el pasado actúa en el presente. En tanto historia colectiva de un grupo, cada sujeto se convierte en su portador. Bajo la forma de "estructuras interiorizadas", el pasado moldea el presente. Por lo tanto el pasado colectivo configura las prácticas, representaciones y percepciones del maestro de hoy (1992, p.87).

4. DOIS MODELOS DE FORMAÇÃO, DOIS MOMENTOS HISTÓRICOS

A discussão em torno da problemática da formação de professores e sua incidência nas práticas escolares, tem se caracterizado por uma marcada polarização de perspectivas. Tanto o Normalismo como o profissionalismo tecnocrático, têm empreendido projetos de formação que deram lugar a estratégias e práticas institucionais diversas, uma vez que geraram corpos conceituais que tentaram dar conta das características e sentidos que deveriam ser assumidos pelo trabalho docente, baseando-se em modelos abstratos acerca dos sujeitos pedagógicos implicados nas práticas escolares. Tanto o professor como “modelo exemplar”, proposto pela tradição do Normalismo, como o professor como “técnico da educação”, idealizado pelo profissionalismo, têm reduzido os termos do debate à formulações de caráter normativo-prescritivo, desviando a abordagem de questões mais significativas.

Uma diferença importante entre o surgimento do Normalismo e a reforma de 1970, encontramos nas circunstâncias nacionais em que se achava a Argentina em cada momento.

Na segunda metade do século XIX, o país vivia o processo de formação de seu Estado Nacional, sobre a base de uma profunda mudança sócio econômica que gerou

duas demandas simultâneas: a incorporação dos imigrantes e a integração das massas rurais deslocadas pelas mudanças tecnológicas.

No primeiro caso, tratou-se de uma enorme massa humana que se deslocou para a Argentina desde a Europa (fundamentalmente Itália, Espanha e Europa Central) e, em menor medida, do Norte da África e do Oriente Médio.

Esta massa imigratória chegou a representar a metade da população de Buenos Aires em 1880 e essa gigantesca Torre de Babel significou um desafio para o sistema educativo em termos de incorporação cultural.

No segundo caso, os avanços tecnológicos da chamada segunda revolução industrial, no âmbito da divisão internacional do trabalho hegemônica pela Grã-Bretanha, introduziram profundas modificações no campo argentino. Introduziu-se, massivamente, o cercado demarcando a propriedade rural e impedindo a livre circulação da população até este momento errante (os famosos “gaúchos”). O aparecimento dos barcos frigoríficos permitiu a exportação de carne fresca para o mercado europeu favorecendo um grande desenvolvimento da criação de gado, sob um padrão produtivo diferente do anterior. Já não se trata de aproveitar somente o couro e os chifres do animal, ou de salgar e secar a carne para sua exportação limitada ao Brasil e Cuba como alimento de escravos. Agora, é o mercado mundial o destinatário da produção de gado. Simultaneamente, estende-se a agricultura de cereias em toda a área pampeana.

Estas mudanças tecnológicas e produtivas repercutiram fortemente nas características de vida da população rural, convertendo em assalariados a uma porção da população e expulsando a outra para a vida urbana em grandes cidades (Buenos Aires, Rosário e Córdoba, fundamentalmente nessa ordem).

Este novo componente urbano provocou uma segunda demanda ao sistema educativo em termos de incorporação cultural.

Em grande medida, podemos dizer, então, que o Normalismo teve que atuar como a ferramenta de um profundo processo de integração social e cultural de novas massas humanas à Argentina que definia seu perfil capitalista moderno e construía e consolidava seu estado nacional.

Assim, se construía um processo de conformação e ascensão de classes médias que ocuparia várias décadas de história (desde 1860 até a grande crise de 1930).

Foram os filhos de imigrantes e gaúchos deslocados, educados sob a influência do normalismo, os que constituíram a base social do movimento político que assentou a base da democracia representativa na Argentina, a União Cívica Radical, que levou à Presidência nas primeiras eleições livres da história, um egresso da Escola Normal Superior: Hipólito Yrigoyen, em 1916. Longe de ser um resultado arbitrário do devenir histórico, este processo havia sido lucidamente antecipado pelo mesmo Sarmiento que, em 1881, fundamentava assim a tese da identificação do imigrante com o país através dos vínculos que criam os filhos:

Nuestra materia social es desde ahora la generación que viene sucediendo a los primeros inmigrantes, y que ya son ciudadanos argentinos, y la que ya llena nuestras escuelas, colegios, talleres, oficinas, y comienza a presentarse en nuestros comicios y optará luego a las legislaturas, juzgados, Congreso y Ejecutivo. (Sarmiento apud Weinberg, 1970, p. 92)

A reforma de 1970 surgiu em um momento histórico de profundo retrocesso destes mesmos parâmetros de ascensão social e participação política.

A partir de 1952, primeiro com a crise e, posteriormente, com a queda do governo peronista, abre-se um período de profunda decadência econômica, social e política que caracterizará a história argentina da segunda metade do século XX e, cujos

efeitos, se prolongam até hoje: basicamente, trata-se do esgotamento do modelo de inserção no mercado mundial baseado na produção primária e exportação agropecuária sob hegemonia britânica, e industrialização dependente orientada ao mercado interno.

Suas manifestações são a concentração econômica sob domínio monopolístico, a progressiva internacionalização da economia, a desindustrialização, a modificação regressiva no padrão de distribuição da riqueza, a difusão das teorias econômicas “eficientistas” (que apontavam no sentido de inverter os modelos de desenvolvimento baseados no mercado interno para uma maior dependência externa); no âmbito político social, a resistência das massas populares urbanas e rurais, a proscrição política do partido majoritário, uma ativa participação de cunho autoritário das Forças Armadas na gestão estatal, a difusão das teorias de “segurança nacional” (em toda América Latina), com base no temor estadunidense da possibilidade de difusão da revolução cubana.

Foi neste contexto, com a participação dos assalariados no rendimento nacional em retrocesso, que a expressão política das maiorias populares foi reduzida, com os direitos dos cidadãos limitados ou diretamente eliminados, que se produziu a reforma de 1970.

Em seguida, vejamos como operam no interior destes dois modelos, seguindo a linha de pensamento que um inclui e o outro exclui, os conceitos de educação e de professor.

A “educação como formação do cidadão” foi para o modelo do Normalismo o fim supremo ao qual estavam direcionadas todas as suas ações. Assim demonstram alguns escritos:

a escuela, debe ser una reunión de futuros ciudadanos, y el maestro, mirando sus alumnos a través del patriotismo, que es el más poderoso lente inventado

por la óptica de los sentimientos, debe ver a éstos preparados por su acción y su ejemplo.³

Nas palavras de Sarmiento (1988, p. 19):

para tener paz en la República Argentina, para que los montoneros no se levanten, para que no haya vagos, es necesario educar al pueblo en la verdadera democracia, *enseñarles a todos lo mismo, para que todos sean iguales*. Vamos, pues, a constituir la democracia pura, y para esto, no cuento sólo con los maestros, sino con toda esa juventud que forma una generación entera que me ayudará en la obra. Para eso necesitamos hacer de toda la República una escuela. Sí, una escuela donde todos aprendan, donde todos se ilustren y constituyan así un núcleo sólido que pueda sostener la verdadera democracia que hace la felicidad de las repúblicas.

Como já disse no princípio deste trabalho, a educação será a ferramenta principal através da qual o normalismo se propôs construir o novo sujeito social do Estado Nacional em formação, da nova república.

O normalismo não se interrogava sobre a função “econômica” da educação: seu discurso sobre os “fins” encontrava justificativa em outra fonte. Tratava-se de formar cidadãos nacionais em torno de uma série de valores sobre os quais se insistia exaustivamente e que iam desde a higiene pessoal até o patriotismo, passando pelo amor à ciência e ao conhecimento e a fé no progresso indefinido do espírito humano.

Em uma análise histórica sobre as sociedades e as distintas formas que estas vão tomando segundo as épocas, Mohàmed (2001), em seu artigo “Civilización o barbarie” (imitando a célebre frase de Sarmiento) cita Robert Castel, quando este se refere a etapa que denomina “sociedade salarial”. Esta sociedade, segundo Castel, pode abrir-se a uma estrutura relativamente homogênea em sua diferenciação. O essencial das atividades sociais ficou centrado no grupo de assalariados e os membros da sociedade encontraram

³ “Memoria, 1892”. p.524, Escuela Normal de Profesores, Capital Federal. Citado en Alliaud, A. “Los maestros y su historia : los origenes de la formación docente en la Argentina/1”.Ed. CEAL Buenos Aires. 1993.

nesse assalariado um princípio único que os unia e separava, de modo a dar fundamento a sua identidade social.

Esse também foi o tempo em que na Argentina a escola homogeneizava, incluía e promovia a novos lugares sociais. É certo que a heterogeneidade estrutural deixava alguns setores fora da promoção e da possibilidade de mobilidade social. Mas, é certo também que o tempo de maior homogeneização e de maior mobilidade, é o tempo em que de pais analfabetos surgem filhos professores e doutores (Mohamed, 1994).

Interessante reflexão que dá conta, sobretudo, da possibilidade de mobilidade social real que a educação teve e de suas conseqüências.

A visão eficientista que deu base à reforma de 1970, ou seja, a “educação como investimento” (Teoria do Capital Humano), significou uma real reformulação dos esquemas de concepção e planejamento escolar ao induzir à aplicação das inovações tecnológicas e técnicas científicas de administração e controle, e ao introduzir critérios de rentabilidade e eficiência nos mecanismos de avaliação educativa. Resulta fácil reconhecer, na documentação pragmática educativa da época, conceitos de corte econômico, tais como “avaliação custo-benefício”, “produtividade” e “eficiência”.

O desenvolvimento da economia da educação, assim como da tecnologia educativa, a instrodução programada, as didáticas especiais e a proliferação de desenhos curriculares baseados em objetivos operacionais, constituem o correlato teórico e metodológico do processo de reconversão que também alcançou o ensino institucionalizado. A “tecnificação da condução e do processo de ensino”, demandou a definição de corpos de conhecimentos didáticos que permitiram adaptar as exigências do modelo desenvolvimentista às situações de classe e reconsiderar as funções e atividades do professor frente aos alunos.

Por fim, a formação dos futuros professores também devia ser revisada de acordo com os preceitos deste movimento: a educação tradicional que recebiam em instituições específicas foi posta em juízo por equipes técnicas especializadas, e submetida a uma série de reformulações que tentaram redefinir globalmente seus princípios e orientações.

Seus 30 anos de funcionamento permitem uma retrospectiva que possibilita perceber que os Institutos, mesmo oferecendo formação em nível superior, não resolveram os problemas gerais que já estavam presentes no modelo anterior. Pelo contrário, os agravaram. Um claro exemplo pode ser o descuido com relação à prática pedagógica, que vai, progressivamente, sendo desvalorizada já no interior do Normalismo, mas termina, efetivamente, sendo desbalanceada com a mudança curricular que implementa a reforma de 70. Outro exemplo é o de que se tenta outorgar à formação de professores um “status” superior com a terceirização, mas na realidade se mantém a mesma organização escolar da anterior escola média.

Aparecem, então vários contrastes. Por um lado (pelo menos em algumas áreas) há, aparentemente, um maior grau de profundidade teórica do conhecimento dado; mas, ao mesmo tempo há uma forte marca escolarizante nos Institutos, trazida da escola média.

A respeito do segundo conceito destacado para ser analisado, o professor, ao qual dá lugar o novo modelo, Espeleta (1991, p. 3) considera :

toda pedagogía desarrolla, como consecuencia de su postulado axiológico, una imagen de maestro: sistemáticamente deduce el trasmisor ideal que cada propuesta necesita. De este modo se pretende identificar al buen o al mal maestro, al buen o mal director (...) Este maestro es un modelo, un arquetipo, nunca una persona con anclajes concretos en la realidad, es decir, con contradicciones y valores propios más allá de los escolares.

O normalismo definiu o professor como um ser desinteressado, abnegado e apolítico que, a partir da centralidade que lhe outorgava seu apostolado, teria como missão primordial transmitir às novas gerações valores e pautas de comportamento requeridos para o melhor funcionamento da sociedade. A imagem modelo e exemplar do professor foi o recurso gerado e prescrito para plasmar este mandato socializador-civilizador; as escolas normais, o instrumento idôneo para configurá-la.

Lerena (1987, p. 443) sustenta:

Repárese que la sacralización y exaltación del maestro no le viene dada a éste por ser docente, por enseñar en sentido estricto. (...) Maestro no es, como fue el leccionista o son el instructor y el enseñante, quien instruye o quien enseña, sino quien tiene la fuerza de imponerse como modelo ante otro. No es el ejercicio técnico lo que se sacraliza, sino la relación de dominación.

O professor legítimo, neste contexto, é aquele que foi formado. É o que, portanto, assegura estar provido das ferramentas necessárias para que a ação pedagógica resulte efetiva. O título de professor se converte, assim, em garantia de competência mais além das propriedades materiais dos sujeitos portadores. O título escolar, como credencial de competência cultural,

confiere a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente en relación con la cultura, la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa con relación a su portador y aún con relación al capital cultural que él posee efectivamente en un momento dado del tiempo (Bourdieu, 1979, p. 9).

Como destaca Popkewitz (1988, p. 125):

La existencia de la formación del profesorado está ligada históricamente al desarrollo institucional de la escolarización. A medida que evolucionó esta última como forma social de preparación de los niños para la edad adulta, fue desarrollándose también un grupo ocupacional especializado, dotado del

control y la autoridad precisos para establecer los estatutos de su vida cotidiana

Os professores titulados são os encarregados legítimos de difundir cultura (em sua versão escolarizada) entre a população. Com a posse do título de professor o cumprimento da função social fica garantido e, ao mesmo tempo, produziu-se – entre os portadores – a crença em seu próprio valor e, àqueles a quem a ação pedagógica está destinada, uma adesão efetiva. O reconhecimento da autoridade do professor será um dos fatores fundamentais para o êxito da ação inculcadora.

Pero además, el reconocimiento de la autoridad se verá reforzado en la medida que, como ya lo señaláramos, la función docente queda investida de un carácter sacramental y esto sí que es propio de la docencia y va más allá del reconocimiento que todo proceso de institucionalización produce. Con una concepción de moral laica que mantuvo el carácter sagrado como sustento, se procuró que tanto el niño como el maestro se apropiaran de dicho sentimiento. Así, el maestro se define como el portador de normas, principios, pautas y maneras "racionales" pero dotadas de sacralidad. (Alliaud, 1992 p 70)

A versão profissionalista, mediada pelos Institutos de Formação do Professorado, por sua vez, tentou conformar o “professor eficiente”, de acordo com os ditames gerais do modelo pedagógico desenvolvimentista e mediante a estruturação de processos formativos similares aos de um técnico. Para isso estabeleceu, com maior ou menor minuciosidade, as competências instrumentais que os professores deveriam desenvolver para implementar seqüências de ensino que garantiriam a aprendizagem verificável de certos conteúdos por parte dos alunos. Transmitir conhecimentos para capacitar mão de obra qualificada a fim de inserir em processos produtivos reconvertidos constituiu o núcleo da proposta tecnocrática em direção aos profissionais da educação, que agora seriam deslocados do centro da ação pedagógica por exaustivas técnicas de instrução programada.

Produziu-se uma interessante translação: da fé na tarefa redentora da educação, a moralização e a socialização do normalismo, para a fé nos currículos, nos objetivos operacionais, no planejamentos de todas e cada uma das ações; a fé nas formulações técnicas.

Deste modo, a ação pedagógica ficou subsumida ao operacional e à didática, da mesma forma, ficou relegada à função instrumental. Ambas são despojadas de toda ação ideológica, de toda decisão política, sem as quais deixam de ter sentido.

OS ARQUÉTIPOS

Superar o apóstolo e o técnico que respondem acriticamente às diretivas, mandatos e conhecimentos delineados por outros e sem uma participação efetiva na programação ação pedagógica, torna-se impossível uma formação/promoção de agentes ativos, críticos e idôneos, frente às exigências das cambiantes situações pedagógicas que a tarefa de ensinar hoje impõe. Este é talvez, um eixo importantíssimo sobre o qual deve girar o debate para contribuir na elaboração de estratégias alternativas e superadoras da formação docente.

A Escola Normal Superior foi disciplinadora no sentido de sua necessidade de formar cidadãos para uma nação que começava sua marcha, mas dentro de um projeto de inclusão social; era o que necessitava, incluir em uma mesma cidadania uma mistura de raças e credos diferentes. Nisto se diferencia do disciplinamento que seguiu existindo posteriormente, mais encoberto, mais oculto e por isso mesmo, mais violento simbolicamente, que é o disciplinamento para a submissão e a exclusão.

No mesmo trabalho que mencionei anteriormente, Castel falando sobre o lugar que ocupa o emprego nas sociedades modernas expõe também ele a problemática da exclusão social desde o trabalho e suas conseqüências no campo educativo.

Los procesos de inclusión y exclusión, sus significaciones y sus consecuencias no son estables. Existen cambios históricos en las condiciones objetivas de la pobreza, en los modos de mirarla y en las prácticas concomitantes.

Lo que si podemos visualizar es que, desde el advenimiento del desarrollismo el empleo es un factor clave de inclusión y exclusión. Frases del tipo “el trabajo dignifica” tienen el cuño de una valoración positiva de la situación de un asalariado. Podría decirse también que esconde la alienación y justifica elegantemente la explotación, pero eso no desdice lo anterior. (Castel apud Mohamed, 2001, p. 50)

No mesmo artigo reflete-se:

El agravamiento de las desigualdades está corriendo el riesgo de ser autonomizado y caracterizado como estado natural. Hablamos de cifras con una distancia que nos torna insensibles. Otrora las desigualdades eran pensadas como posibles de ser superadas. Hoy la existencia de los excluidos disciplina a los incluidos. [...] En la medida que se profundizan los procesos de pauperización y de diferenciación social se profundiza y configura también una democracia que puede quedar en el plano meramente formal.

Consolidadas en casi todo latinoamérica, (con la excepción de Cuba), desde los 80, las políticas gubernamentales neoliberales que cuestionan de anti-productivas las formas de distribución y protección social asumidas por el Estado fordista, consolidada el entronamiento de los mercados convertidos en las instituciones reguladoras a expensas de las antiguas políticas públicas, consolidada la preeminencia de las privatizaciones en los otrora servicios públicos, consolidada las nuevas pobreza como resultado de los mecanismos perversos y veloces del capital financiero mundializado, el concepto y la existencia misma de la educación pública entra en contradicción con el proyecto hegemónico. Cuando son más quienes la necesitan y cuando más trascendencia estructural tiene, más se la achica y desvaloriza, negándola de facto para amplios sectores de la población.

Si tenemos en cuenta que en la Argentina la mayoría de los niños son pobres y la mayoría de los pobres son niños, el posicionamiento del Estado en la educación no es cosa menor. Se trata de promocionar una sociedad de sujetos plenos de derecho o una sociedad en la que la ausencia de mecanismos de distribución deja a miles de conciudadanos imposibilitados de ejercer los derechos mínimos que le asisten como tales.

El significado de los derechos de ciudadanía no se puede entender aisladamente, sin considerar las desigualdades de poder, de status y de recursos (referentes al género, la raza, la discapacidad o la clase social) que lo estructuran. Por eso, el ejercicio pleno y efectivo de los derechos legales y políticos requiere una base firme de derechos sociales y económicos” (Castel apud Mohamed, 2001, p. 60)

Como colocado na introdução, não se pode sustentar taxativamente que a ruptura entre um modelo de formação e outro haja sido estritamente coetânea com a criação dos

Institutos de Formação do Professorado, porque já nos últimos anos do Normalismo, este mesmo havia se desvirtuado. Na transição de um modelo a outro não se alcançou o melhoramento na qualidade da formação que se esperava e, como já disse em várias oportunidades, alguns problemas se agravaram. Porque afirma-se isto:

A classe dirigente que levou adiante o projeto normalista estruturou um sistema educativo que foi sustentado socialmente porque a sociedade, em seu conjunto, o visualizou como necessário. Pense-se na grande massa humana imigrante que compartilhava espaços cotidianos, como por exemplo, os conventillos⁴ que foram o teto de milhares de pessoas, não somente imigrantes, senão também massas humanas que migravam de diferentes províncias para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida. Assim, como dizia, debaixo de um mesmo teto se encontravam italianos, polacos, tucumanos etc e costumes se impunham. Foi se configurando, deste modo, a convivência solidária dos pobres e como dizia Sarmiento (apud Weinberg, 1970, p. 92) “el matrimonio primero y los hijos después fueron las áncoras del arraigo efectivo del gringo”.

A conformação do cidadão argentino era imperiosa e a partir do Estado se apostou a conformá-la basicamente desde a escola. Disciplinadora e normalizadora construiu espaços sociais, incorporou massivamente os elementos imigrantes, veiculou a ascensão social, pôde fundar seu embasamento teórico/metodológico sobre as bases de um paradigma positivista (em seu momento inquestionável), e formou agentes-apóstolos para levar adiante sua tarefa com os conhecimentos e as ferramentas. Por estas mesmas razões o professor foi um agente com um reconhecimento social importante e necessário

⁴ Edifícios com quartos de aluguel, cujos habitantes compartilhavam banheiros e cozinhas. Eram moradias coletivas que chegavam a abrigar até trinta famílias. Os quartos distribuíam-se ao redor de grandes pátios nos quais se localizavam cozinhas e banheiros de uso comum. Denominou-se, assim, por ser diminutivo de *convento*.

para alcançar seu dever: desde o axiológico, na formação do cidadão, e desde o estritamente pedagógico, no ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

Com o correr do tempo e durante seus 100 anos de vigência o modelo foi mudando. São testemunhas de sua própria e paulatina decadência, pelo menos desde a metade do século passado em diante, muitos professores normalistas.

De sua parte, o projeto da reforma tem em suas próprias raízes o gérmen da exclusão: o de haver sido planejado e levado adiante durante uma ditadura militar, com tudo o que socialmente isto significa e com um dos maiores partidos políticos proscrito como estava nesse momento o peronismo. Isto faz com que este projeto não possa ser sustentado socialmente com a mesma força nem utopia que o anterior, nem pela sociedade civil nem por seus agentes, os professores. Falando na tarefa própria de ensinar, a reforma não teve o acompanhamento de um paradigma "inquestionável", como o modelo anterior. Muito pelo contrário, deu-se no momento de ruptura do positivismo, de sua quebra, de sua substituição por outro que ainda hoje, para muitos, não termina de cobrar forma e, portanto, de servir para sustentar com bases sólidas a tarefa de ensinar e de aprender.

Sob pena de parecer repetitivo, deve-se recordar que, coetaneamente com a reforma, aparece uma organização gremial muito importante na Argentina, a CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) e se dá o fenômeno de uma grande insurreição popular como foi o "cordobazo" que inaugura uma longa época de lutas sociais.

Enquanto o projeto normalista dava lugar ao surgimento de uma nova classe social, o outro, o dos Institutos, deu lugar ao desaparecimento dessa mesma classe social, estou me referindo aos setores médios da população.

O país que deu a luz ao Normalismo crescia, ampliava seus espaços de participação e integrava socialmente; o país em que se realizou a reforma de 1970 começava a apequenar-se, restringia seus espaços de participação e tratava de excluir socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad bastante contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia, contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales (...) Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo.”

Freire, 1997

As palavras do pedagogo brasileiro Paulo Freire resumem, fantasticamente, meus próprios sentimentos sobre que docente sou e quero seguir sendo.

Nesta época em que se insiste em mostrar a educação como uma função da economia apresentada como dependente do mercado de trabalho, como um subsistema que deveria girar sobre essas demandas “da realidade”, ou que se anuncia a morte da aula desde a constatação da existência de fontes alternativas de informação (internet, mídia) confundindo fins e meios da educação, é realmente interessante voltar-se para as marcas do velho espírito do Normalismo.

O Normalismo era o recrutamento de uma legião de homens e mulheres escolhidos para uma tarefa quase messiânica: levar a cultura e a civilização para onde só existia barbárie, produzir a síntese nessa “torre de babel” da Argentina Imigrante, incorporando todas essas culturas e línguas estranhas a uma identidade nacional que era definida ao mesmo tempo em que era produzida.

Esses futuros mestres eram convocados desde essa genial definição de Sarmiento: “Gobernar es educar al soberano”, dita em uma Argentina quase ingovernável, onde o povo se repartia entre “gaúchos” analfabetos e imigrantes desenraizados.

Tratava-se da construção da Argentina moderna sobre os alicerces de uma cidadania que ainda devia “produzir-se”. O Normalismo foi a forja desta produção.

Às gerações de professores comprometidas com o Normalismo não lhes ocorria perguntar-se sobre os fins da educação ou acerca de sua utilidade “econômica”. Os fins estavam claros e não eram mensuráveis: formação da infância em virtudes cívicas, práticas higiênicas, amor pelo saber humano, e confiança no destino da humanidade sabiamente guiada pela ciência.

Este conjunto de valores era claramente superior ao “economicismo” que impregna hoje muitos discursos educativos e que significa a redução da atividade educativa a uma subfunção subordinada às leis de mercado.

E quando hoje insistimos em resgatar o conceito de “cidadania”, do homem portador e criador de direitos, de que estamos mais próximos? Do normalismo ou de uma educação proposta para o “mercado”?

Encontramos a matriz ideológica do Normalismo nas mais genuínas expressões do liberalismo progressista do século XIX, herança republicana das revoluções francesa e norteamericana, que foi o pensamento dominante na formação dos estados nacionais latinoamericanos.

Seu conceito de “educação comum”, entendida como garantia de uma qualidade homogênea para todas as novas gerações, teve uma forte marca democrática.

A afirmação de seu laicismo, como garantia de educação não dogmática, afastava da formação das crianças e adolescentes toda crença que não estivesse sustentada pela ciência.

A gratuidade garantia o acesso de todos à escola, e se propunha (ao menos o fazia!) ocultar a desigualdade debaixo de um guardapó branco comum a todos.

A Argentina conheceu os maiores pressupostos educativos de sua história nos anos de ouro do Normalismo. Para quem deseja comprovar com seus próprios olhos qual era seu conceito de escola, basta visitar estes monumentais edifícios das Escolas Normais Superiores, concebidos como templos do saber, com seus acessos e fachadas majestosos.

O que não posso deixar de salientar é que, quando a incerteza me assalta, quando me custa encontrar respostas às questões que minha prática profissional me põe à frente no cotidiano, me faz bem ler sobre o Normalismo e seus resultados. O paradigma positivista possibilitou, indubitavelmente, avanços científicos, mas também fechou (e em grande medida o segue fazendo) portas para pensar desde outro lugar, com outras lentes, muitas problemáticas.

Hoje, quando o panorama da educação se mostra mais que desolador e o tema da formação dos futuros professores é uma problemática por demais complexa, é imprescindível repensar e analisar estes modelos de formação de educadores.

Em um simpósio realizado recentemente aqui no Brasil, e debatendo sobre a formação de professores e suas problemáticas atuais, nos dizia a professora e historiadora Adriana Puiggrós (2001, p. 33):

El normalismo es inherente al diseño decimonónico de los sistemas escolares nacionales y públicos, pero no tuvo la suficiente flexibilidad para adaptarse a los cambios que se produjeron a finales de aquel siglo.

Durante casi dos décadas, desde mediados de los 60' hasta mediados de los 80', la vinculación con las nuevas tecnologías consolidó una matriz de

exterioridad. Una de las reacciones fue que los docentes normalistas rechazaron la introducción de nuevas tecnologías en sus aulas y los educadores populares resistimos el avance de la tecnología destinando largo debates y seminarios a denunciar la presencia del imperialismo en su textualidad. La segunda opción fue incorporar rápidamente una panacea tecnocrática, consumiendo rápidamente el “enlatado” subordinando a esa racionalidad técnica, toda clase de reflexión crítica y abandonando el saber pedagógico previo. Por ello se instaló una modalidad de exterioridad en el vínculo con las nuevas tecnologías, ya fuera por la resistencia y cargarlas de valores negativos *per se* o bien por una adopción solo instrumental entendiéndolas como una fórmula rápidamente generalizable y con valores positivos *per se*.

Empero, “echamos al río el agua con el niño ” y hemos llegado al borde de perder una trascendental batalla por no haber comprendido los cambios que se acercaban, haber confundido el mensajero con el mensaje, y el progreso con quienes se apoderaban de sus productos.

O normalismo é produto do momento histórico que o viu nascer, no contexto econômico, político, filosófico, científico. O inspiram os ideais filosófico-políticos de raiz liberal e republicana: a igualdade, a liberdade, a fraternidade.

A escola passa a ser o âmbito da formação do sujeito político para o novo Estado, assegurando estes princípios fundantes da ordem social e política. Estes princípios arraigam com força em cada professor, em cada escola da República, e criam uma representação social perdurável ao longo do século: a escola como garantia da igualdade de oportunidades para todos os argentinos.

Não obstante o fato de que na segunda metade do século XX se difundiram as teorias da reprodução, esta significação outorgada pelo Normalismo à escola tem perdurado como emblema ao longo do século e parece que só começa a decair sensivelmente na última década.

Algumas investigações mostram que os estudantes de distintos professorados, realizando análises de diferentes caracterizações escolares, seguem identificando fortemente a escola normal como uma escola basicamente igualadora. Apesar das críticas feitas à escola, parece que sobrevive no imaginário destes mesmos estudantes o ideal de esperar da escola a ação igualitária sobre uma sociedade profundamente injusta.

O projeto normalista encarnou os ideais republicanos desde seu nascimento, com uma profunda fé na ciência para apontar o progresso, e com a necessidade de garantir a construção da identidade nacional: mais que súditos, a nova ordem requeria cidadãos.

Esta finalidade entendia (para alguns) a formação de docentes para educar sujeitos capazes de exercer seus direitos e seus deveres, em reconhecimento da soberania do povo e para que nenhum tirano voltasse a oprimi-lo.

Para outros, a finalidade foi a homogeneização ideológica, o disciplinamento e a socialização das massas.

Mas, ainda nas distâncias que separavam ambas perspectivas, a função do sistema era, eminentemente, política, com professores conscientes de seu papel na formação de sujeitos políticos capazes de construir o novo Estado e dotá-lo de força unificadora de todos os seus habitantes.

Alguns têm interpretado esta função política no sentido de que o projeto educativo esteve dirigido a consolidar os interesses da oligarquia dominante, ainda assim não deveria descartar-se as próprias contradições que operavam na sociedade e que finalmente permitiram a ascensão social de distintos setores. Os mesmos graduados foram sujeitos contestadores, que ingressaram no mundo das letras através dos diários e outras publicações, no mundo da política ou no mundo dos estudos superiores. Foram, também, “produtores de cultura”, e desde diferentes âmbitos lutaram para obter novos lugares de formação.

Parece evidente, através destes testemunhos, que existia um desejo manifesto por parte do governo no sentido de impedir que os normalistas prosseguissem logo outros estudos em lugar de dedicar-se ao ensino e, complementariamente, percebe-se a pressão, em especial dos egressos das escolas normais de professores para ingressar na Universidade. Foi esta pressão, entre outras coisas, parece haver atuado como fator

desencadeador da criação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Não surpreende, então, que a composição da matrícula do primeiro ano em que esta começou a funcionar fosse composta de uma notável maioria de alunos provenientes da escola normal de professores. Dos 29 inscritos, 20 eram professores normais (Tedesco, 1970).

Disse-nos o professor Zanotti:

El movimiento de la escuela nueva vio, con claridad, que la escuela tradicional no obtenía los resultados anhelados. Pero, de ahí sacó la conclusión que debía transformarla y agregarle elementos tomados de la vida y la sociedad para cumplir, bien, su misión. La idea que debió haber sacado era otra: debió comprender que se había encargado a la escuela -hogar de la razón y la cultura letrada -más de lo debido. Y que esos ideales redentores deben intentarse mediante otras vías, además de la escolar, porque la escuela y la cultura literaria no son las únicas vías educativas. Entendió síque hay en el ser humano algo más que razón y que la letra impresa, el libro, no lo es todo. Y sin apartarse del ideal de la escuela redentora de la humanidad, intentó ir poniendo ese algo más en la escuela misma ...Debía madurar, en el siglo, el mensaje de Unamuno, para que comenzáramos a comprender que la escuela no es -no puede ser- redentora. Porque es hija de la vida y fruto de ella: trae sus pecados y sus virtudes y sólo puede aportar esencialmente "letra y razón". Lo demás no le corresponde (Zanotti, 1981, p.69).

Tomo da Doutora Pruzzo (1998) a idéia da “Escola Instauradora”, aquela que começou com o sistema de formação na Argentina.

Nela aparece fortemente a idéia de utopia que, como motor, permitiu instaurar uma sociedade mais igualitária com cidadãos capazes de defender seus direitos e participar da vida cívica em um Estado democrático. Uma escola que se viu e que viveu como fonte de verdades científicas e de certezas, a qual permitiu transformar-se em um âmbito magnífico de segurança a seus integrantes, tanto docentes como alunos.

O sentido de pertencimento deu unidade coletiva aos ideais defendidos e permitiu pensar a escola com tanta força como para instaurar a mudança social, a

ascensão social. O professor trabalhava para isto, no convencimento de que os ideais sociais e políticos radicavam justamente ali: na escola.

Hoje, em pleno século XXI, voltamos a pensar na utopia, mas temos tido que aprender, e o seguimos fazendo, a aceitar as limitações da ciência, a conviver com a incerteza, a reconhecer as possibilidades de que a escola se constitua no âmbito de reprodução social e cultural.

Esta forte representação social sobre a escola segue presente hoje, muitas vezes sem consciência por parte dos professores e/ou diretores do extraordinário poder que se exerce. Por trás da aparência e do discurso se ocultam, mais ou menos conscientemente, as diferenças.

Por isso pode-se explicar ainda hoje as causas do fracasso escolar fora da instituição, aparecendo, assim, como limitações próprias de cada aluno ou da família a qual pertencem. A “profecia do autocumprimento” segue resultando ainda hoje uma maravilhosa arma de fracasso e de expulsão.

Reconheceu-se a escola instauradora tanto como tido alcançado êxito, quanto fracassado, segundo as épocas e os autores.

Sem dúvida, logrou expandir a escolarização, diminuir o analfabetismo, abrir as portas aos marginalizados, e especialmente alfabetizar no sentido crítico de permitir que a leitura se transforme em ferramenta do pensamento livre e criador.

Muitos normalistas, como já mencionei, foram jornalistas, escritores, políticos, investigadores. Ninguém poderia negar que conseguiram com seu título a ascensão social esperada.

Este êxito também pareceria haver alcançado a outros setores da sociedade, além dos professores: os que alcançavam a escolaridade primária no princípio do século deixavam a mensagem às gerações seguintes da importância da educação para a

ascensão social. A própria conclusão dos estudos primários dava um acúmulo de conhecimentos que permitiram a nossos próprios pais, os nascidos nas primeiras décadas do século XX, abrir horizontes mais dignos e promissores.

Estamos vivendo uma época na qual se fala demasiado de “mudanças”, de “necessidade de mudanças”, e todos estes desejos giram em torno da figura do professor, como objeto da mudança ou como facilitador da mesma.

O professor é considerado hoje, desde diferentes perspectivas e contextos, uma figura chave na dinâmica dos sistemas educativos. O certo é que pareceria que opera um duplo discurso. Por um lado, como disse, atribui-se a ele um lugar de efetiva importância, e por outro lado se pensam reformas ou sistemas de formação que não o tomam como o que esses discursos dizem que é: uma figura chave. Ou seja, não se pensam sistemas de formação que formem o futuro professor como um sujeito que seja capaz de pensar sobre o que faz, sobre sua significação, sobre os fracassos que vive, e que seja esta reflexão um modo de autoformar-se como formador.

Jean Claude Filloux escreveu uma frase maravilhosa em seu livro *Intersubjetividad y Formación* falando da formação docente:

el problema es simple (...) si se encrusta en una posición, si piensa ser aquel que cree o desea ser, si se deja llevar por sus fantasmas sin interrogarlos no podrá cuestionar su status, su poder y sus efectos sobre los otros y sobre si mismo (...) puede caer en una trampa para él y para sus clientes: ser un elemento de muerte en vez de un elemento de vida (1996, p. 62).

Quando Filloux fala de fantasmas está me falando de todas as questões que fomos internalizando em nosso passado escolar, de nossa trajetória escolar. Esse passado escolar é o que creio deve ser resgatado e problematizado na formação, em uma tentativa primeiro de conhecê-lo e logo por superá-lo.

Se se trata de passados escolares, portanto, a esta consideração deveria agregar-se a dimensão histórico-social. Levar em conta não somente o passado escolar

individual como também considerar, ao mesmo tempo, o passado coletivo do magistério como instituição social produzida e reproduzida por sujeitos sociais concretos.

Como dizem Alliaud y Duschatzky (1998, p. 11):

mientras no se recupere el pasado colectivo, hasta tanto la historia del grupo no se convierta en “propiedad” de los sujetos (en el sentido de apropiación y concientización), sobrevivirá organizando las acciones, percepciones y representaciones, bajo la forma de un saber incorporado y no cuestionado...[...] en este sentido mientras no se reconozca el carácter arbitrario del modelo que se presenta como natural, y en tanto no se visualice como producción social, el mismo no podrá cuestionarse, explicarse ni modificarse.

Somente através da ruptura com os modelos conhecidos, dos caminhos já recorridos, da insurreição à teoria ou à prática da moda, aos dilemas (o bom – mau, o normal- anormal, o que se deve fazer – o que não se deve fazer), é que poderá mudar-se o sentido dos problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Teodoro. **Tabúes relativos a la profesión de enseñar**. Buenos Aires: Editorial Amorrortu, 1972.
- ALLIAUD, Andrea. Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión. **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, Editorial AGCE, año X, n. 18, 1992.
- _____. Y DUSCHAUTSKY L (orgs.) **MAESTROS**. Formación, Práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1992.
- _____. **Los Maestros y su historia: Los orígenes del magisterio Argentino/1**. Buenos Aires, Centro Editor de America Latina, 1993.
- BARCO DE SURGHI, S. El docente como sujeto "desinencial". **Revista Actas pedagógicas**, Universidad Nacional del Comahue /Arg., año I, n. 1, 1996.
- _____. Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores In: BARCO, S.; CAMILLONI, A.; RIQUELME, G. **Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación**. Buenos Aires : Edic. Novedades Educativas, 1997.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.
- BIRGIN, DUSSEL, DUSCHAZKY Y TIRAMONTI. (orgs.) **La formación docente. Cultura, escuela y política**. Debates y experiencias. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1998.
- BRASLAVSKY, Cecilia & BIRGIN, A. Quiénes enseñan hoy en la Argentina? In: TIRAMONTI, G et al. **Las transformaciones de la educación en diez años de democracia**. Buenos Aires: Tesis/Norma, 1995.
- CHEVALLARD, I. **La transposición didáctica**. De las matemáticas eruditas a las matemáticas enseñada. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.
- CIRIGLIANO, G. **Educación y Futuro**. Buenos Aires: Editorial Columbia, 1967.
- _____. Quién las recuerda hoy? **Revista Zona Educativa**. Buenos Aires, 2000.
- DAVINI, Maria Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1995.
- _____. & ALLIAUD, Andrea. **Los maestros del siglo XXI**. Um estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Parte I. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1995.

- _____. **El curriculum de formación del magisterio.** Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1998.
- DIKER, G Y TERIGI, F. **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.** Buenos Aires: Editorial Paidós, 1997.
- ESPELETA, Justa. **La escuela y los maestros:** Entre el suspenso y la deducción. Buenos Aires: Propuesta Educativa, 1991.
- FANFANI, Tenti. **El arte del buen Maestro.** México: Pax, 1988.
- _____. El oficio del maestro: contradicciones iniciales. In: Alliaud y Duschatzky (orgs) **MAESTROS Formación, práctica y transformación escolar.** Buenos Aires: Editorial Miños y Dávila. 1998.
- FERNANDEZ PEREZ, Miguel. **La profesionalización del docente.** Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica. España: Editorial Siglo XXI., 1995.
- FERRARI, G Y GALLO, E. **La Argentina del Ochenta al Centenario.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1980.
- FILLOUX, Jean Claude. **Intersubjetividad y Formación.** Facultad de Filosofía y Letras. Serie Los Documentos/n 3. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigilar y Castigar.** Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA HAMILTON, José Ignacio. **Cuyano alborotador.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana S. A., 1997.
- KORN, Francis; DE LA TORRE, Lidia. Constituir la unión nacional, 1880-1914. In: FERRARI, Gustavo; GALLO, Ezequiel (orgs.) **La Argentina del Ochenta al Centenario.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A., 1980.
- LERENA, C. El oficio de maestro Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España. In: LERENA, C. et all (orgs.). **Educación y Sociología en España.** Madrid: Editorial Akal, 1987.
- MERCANTE, Victo. **Metodología especial de la enseñanza primária.** Buenos Aires: Cabalt y Cia. Editores, 1911.
- _____. **Maestro e educadores.** v. 2. Buenos Aires: Gleizer Editor, 1927.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. **Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado.** Buenos Aires, 1977.

MOHAMED, Ana. **Civilización y Barbarie**. [e-mail] 2001 jun.14, Córdoba [Argentina] [para] Juan Iturburu, Paraná, Entre Ríos, República Argentina. Manuscrito.

PAVIGLIANITTI, Norma. **Neoconservadurismo y Educación**. Un debate silenciado en la argentina del '90. Buenos Aires: libros del Quirquincho-Coquena Grupo Editor, 1991.

PISANO, Natalio. **Cartilla Sarmientina**. Buenos Aires: Instituto Sarmiento de Sociología e Historia, 1988.

POPKEWITZ, T. **Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica**. Valencia: Universidad de Valencia, 1990.

_____. **Sociología política de las Reformas Educativas**. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

PUIGGRÓS, Graciela. **Sujeto, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**. Buenos Aires: Contrapunto, 1991.

_____. **La formación de Profesores**. Simpósio Internacional Crise da razão e da Política na Formação Docente. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, setembro de 2001.

PRUZZO, Vilma. **La formación docente: una mirada sobre el siglo XX**. Universidad Nacional de La Pampa. Provincia de la Pampa, República Argentina, 1998.

REIS, José Carlos. Os Annales: A Renovação Teórico-Metodológica e "Utopica" da História pela Reconstrução do tempo Histórico. In. SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís (orgs.) **História e história da educação**. O debate teórico-metodológico atual. São Paulo. Editora Autores Associados, 1998.

ROTH, Roberto. **Los años de Onganía**. Relato de un testigo. Buenos Aires: Ediciones La Campana, 1980.

SARLO, Beatriz. **La máquina cultural**. Maestras, traductores y vanguardistas. Buenos Aires: Editorial Ariel, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Teorias da Educação. Curvatura da vara. Onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortes Editora/ Autores Associados, 1983.

_____. O problema da formação de professores na Itália. In: GOERGEN, Pedro, SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

SCHEIBE, Leda. A compreensão histórico-crítica da educação. In SILVA JÚNIOR Celestino Alves da (org). **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira. O Simpósio de Marília**. São Paulo. Cortez Editora, 1994.

_____. A Escola Unitaria. **Caderno de Educação**. Florianópolis, Ano I, p 17-20, agosto 1993.

_____. Gramsci: educação e hegemonia. **Plural**. Florianópolis, v 2, p 5-10, 1992.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.) **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**. O Simposio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SUAREZ, Daniel. **Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso**. Buenos Aires, agosto 2001. Disponível em: <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20118/suarez.htm>.

TEDESCO, J C; BRASLAVSKY, C Y CARCIOFI, R. **El proyecto educativo autoritario**. Argentina 1976-1982. Buenos Aires: Editorial FLACSO, 1983.

VIOR, Susana. Conservadurismo y formación de maestros **Revista Argentina de Educación**. Buenos Aires, año XVI, n. 25, 1998.

WEINBERG, Felix. **Historia Integral Argentina**. Parte III. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1970.

_____. **Dos utopías Argentinas de principios de siglo**. Buenos Aires: Editorial Solar/Hachette, 1976.

ZANOTTI, L., **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 1981.